



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№4 (157)
2021**



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№4(157)

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.

| | |
|---|----|
| НОВИКОВ С.Г. «Новый человек» 1920–1930-х годов: проект и его реализация | 4 |
| СТОЛЯРЧУК Л.И., ГРАЧЕВ К.Ю. Модель процесса психолого-педагогического сопровождения формирования репродуктивной культуры учащейся молодежи | 10 |
| ЯКОВЛЕВА О.В. Решение задач профессионального воспитания будущих педагогов в контексте электронного учебного курса | 18 |
| БОГУСЛАВСКАЯ М.М. Факторы эффективного развития профессиональной направленности личности будущих педагогов | 26 |
| СУВОРОВА Е.Ю. Образовательный потенциал дополненной реальности | 30 |
| РЫЖКОВ Ю.В. IT-проекты: виды и особенности реализации в сфере образования | 36 |
| АЛЁШИНА Л.И., ФЕДОСЕЕВА С.Ю. Интегративные характеристики репродуктивной культуры как основы психического здоровья учащейся молодежи | 40 |
| АЮПОВА Н.А. Педагогические средства формирования гендерной толерантности младших школьников | 44 |
| МАТВИЕНКО Л.М., ЛОКТЮШИНА Е.А. Смешанное языковое обучение будущих педагогических кадров: особенности и перспективы | 48 |
| ПУТИСТИНА О.В. Обучение иноязычному дискурсу в концепции развития учебной автономии студентов | 52 |
| ВОРОБЬЁВА Г.В., АЛТУХОВА О.Н., ИНГЕМАССОН А.Р., ПТИЦЫНА Е.А. Межкультурная коммуникация в условиях современного российского вуза: основные принципы организации и проведения интернациональных фестивалей | 59 |
| ДАВЫДОВА В.В. Использование метода case study на занятиях по иностранному языку в вузе | 64 |
| ИЛЬЧЕВА Н.В., МАХОНИНА А.А. Влияние технических факторов на качество обучения иностранному языку в дистанционном формате | 70 |
| КАБАНКОВА Е.Н. Особенности использования педагогических технологий при обучении иностранному языку в языковом вузе | 76 |
| МОКШЕВ Д.П. Логико-эмоциональная ритмика как средство формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам | 81 |

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

| | |
|---|----|
| ВОРОПАЕВА И.В., ЖАБИН Д.В. Стратегии художественного формирования речи на неродном языке у детей дошкольного возраста..... | 84 |
| САМОЙЛОВА Н.В. Специфика предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности в условиях цифрового образования | 92 |
| ТАРАСОВ А.А. Социально-педагогические риски трансформации мировоззрения обучающихся современной информационной средой | 96 |



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

| | |
|--|-----|
| НИКИФОРОВА Е.Б. Активный и пассивный словарный запас русского языка первых десятилетий XXI в.: динамические процессы | 104 |
| ИМАШЕВА О.А. Термин как когнитивный феномен в научном дискурсе..... | 112 |
| АЛЕЩЕНКО Е.И., ФАТЕЕВА Ю.Г. Концепт «смерть» в языковой картине мира врача: традиции и профессиональная специфика | 118 |
| КАЛАШНИКОВА О.А., САМОЙЛОВА А.В. Военно-научный текст как объект лингвистического анализа..... | 124 |
| ФАДЕЕВА Е.В. Способы языкового выражения коммуникативного дискомфорта на фонетико-фонологическом уровне лингвистического анализа | 130 |
| МОТЫГИНА Ж.Ю. Приемы метафоризации фрейма «вакцинация от коронавируса» в процессе его репрезентации в структуре сетевого медицинского медиадискурса | 137 |
| МЕРКУШЕВА О.В., ПОПОВА М.В. Современные процессы словообразования в аспекте когнитивной семантики | 142 |
| ВАСИЛЬЕВА К.Н. Гендерные стереотипы в современных приметах..... | 146 |
| КЛЕЦКАЯ С.И. Окаzionale лексикализация «дыр бул щыл» А. Крученых..... | 152 |
| ЧЕНЬ ШАОСЮН. Явление эмоционально-оценочной фразеологической энантиосемии пословиц и поговорок китайского языка в сравнении с русскими эквивалентами | 158 |
| ЭРЕКТЕЕВА Н.А. Ценностные характеристики благодарности в калмыцкой, английской и русской паремии и афористике | 162 |
| РЕВЕКО Л.С. Метафорический аспект в значении глагольных наименований (на материале звукоподражательных глаголов немецкого языка)..... | 167 |
| БАЗАРОВА Л.В., ГИЛЯЗЕВА Э.Н., ХАЙРУЛЛИНА Д.Д. Специфика лексических трансформаций при переводе технической документации с немецкого на русский язык | 171 |
| ПАСЕЧНАЯ Л.А., ЩЕРБИНА В.Е. Средства выражения оценки в немецкоязычных комментариях к трейлерам фильмов | 176 |
| КОНЬКОВА И.И. Лингвокультурологический анализ англоязычных фразеологизмов с компонентом-антропонимом (сфера спорта)..... | 181 |

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
20.05.2021.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 30,7
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 № 43

Выход в свет
08.06.2021.

Цена свободная

16+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2021

| | |
|--|-----|
| КИСЛЯКОВА Е.Ю. Коммуникативный типаж «незнакомец» (на материале англо- и русскоязычной художественной коммуникации)..... | 187 |
| ДАВЫДОВА И.В., ШЕШУКОВА С.В. Особенности перевода атрибутивных словосочетаний с русского языка на английский язык (на примере научно-технических текстов) | 192 |
| ТУКЕШОВА Н.М. Антонимические отношения во фразеологических единицах с антонимичными компонентами в английском и казахском языках..... | 196 |
| БЕ ЧУНЬХУН, ГРЯЗНОВА А.Т. Репрезентация акционального кода культуры в русско-китайских межъязыковых фразеологических эквивалентах и соответствиях | 202 |
| СЮЙ СЮЦЗЮАНЬ. Презентация русских частиц в китайской лексикографии и дидактике (на примере слова <i>буквально</i>) ... | 208 |

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

| | |
|--|-----|
| КОЖАНОВ Д.А. Сюжетообразующая стратегия художественного произведения как результат интердискурсивных взаимодействий | 214 |
| МАРТЫНОВА Е.М. Символико-метафорическая репрезентация образа камня в творчестве поэтов-шестидесятников | 220 |
| СОХРЯКОВ Ю.И. Концепция борьбы полов Юхана Августа Стриндберга (1849–1913) в литературном контексте | 225 |
| ХАСАНОВА О.О. Эксплицитное и имплицитное в художественном тексте (на материале рассказа Владимира Сорокина «Черная лошадь с белым глазом») | 230 |
| САПОЖНИКОВА Ю.Л. Проблема самоидентификации у иммигрантов (на материале романа Джуно Диаса «Короткая фантастическая жизнь Оскара Вау»)..... | 233 |

ХРОНИКА И РЕЦЕНЗИИ

| | |
|---|-----|
| НИКИФОРОВА О.В. Всероссийская научная конференция с международным участием «С любовью к слову» (Арзамас, 9–10 февраля 2021 г.)..... | 238 |
| Сведения об авторах..... | 244 |
| Information about authors..... | 249 |
| Состав редакционной коллегии | 254 |
| Состав научно-редакционного совета..... | 254 |
| Editorial Staff | 255 |

С.Г. НОВИКОВ
(Волгоград)

«НОВЫЙ ЧЕЛОВЕК» 1920–1930-х годов: ПРОЕКТ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ

Утверждается, что разработанный теоретиками большевизма в 1920–1930-е гг. воспитательный проект имел антикапиталистический характер, предполагающий формирование субъекта созидания альтернативной версии Будущего. Осуществление проекта происходило посредством педагогизации социального пространства, превращения его в воспитательное пространство, охватывающее своими границами всю страну.

Ключевые слова: «новый человек», субъект модернизации, дуалистическая система ценностей, антикапиталистическая ценностная ориентация.

Введение. Важнейшим фактором развития отечественного образования XVIII–XX вв. была модернизационная политика, осуществлявшаяся властной элитой. Еще Петр I включил Россию в число государств, бросившихся догонять «уходящий в отрыв» социокультурный организм, обозначаемый современной наукой как Запад. С тех пор правящие круги (сначала империи, а затем СССР) неоднократно предпринимали попытки использовать образование в качестве инструмента превращения страны в одного из акторов мирового развития. Думается, что и сегодня система целенаправленной социализации видится многим из тех, кому небезразлично будущее России, как средство обеспечения ее благополучия в мире III тысячелетия. В этой связи закономерным оказывается интерес, проявляемый педагогическим сообществом к историческому опыту воспитания, в том числе – выращивания в 1920–1930-е гг. субъекта модернизации страны. Названный педагогический проект напрямую вытекал из намерения вождей большевизма сделать советский социум «магнитом» мирового социокультурного развития, «форпостом будущего», в котором не будет

места насилию и несправедливости. Предполагалось в исторически короткие сроки предъявить *urbi et orbi* человека, который будет способен «сказку сделать былью».

Цель статьи. Понимая важность для современного российского образования историко-педагогического опыта, приобретенного в 20–30-е гг. XX в., рассмотрим существенные черты проекта выращивания индивидуального субъекта догоняющей модернизации.

Методология исследования. Для достижения указанной цели применим методологический инструментарий, который синтезирует концепции и подходы, разработанные в отечественной и зарубежной гуманитаристике:

1) концепции проектно-целевого управления социальными системами разного уровня (П.И. Балабанов, А.А. Богданов, А.К. Гастев, Дж.К. Джонс, И.А. Колесникова, К. Маркс, В.М. Розин, П. Хилл, Н.О. Яковлева и др.);

2) концепции модернизации общества (З. Бауман, И. Валлерстайн, В.Л. Иноземцев, В.А. Красильщиков, Д. Лернер, А. Турен, Ш. Эйзенштадт и др.);

3) концептуальные подходы к осмыслению формирования «нового человека» в мировом историко-педагогическом процессе (В.Г. Безрогов, С.Г. Новиков, В.И. Полищук, Н.В. Рябина, С.С. Хоружий, Ф.К. Ярмолич и др.).

Приобретаемый с их помощью трансдисциплинарный взгляд на процесс разработки и реализации проекта воспитания субъекта модернизации общества позволяет преодолеть неизбежную односторонность всякой моноконцептуальности, отрешиться от идеологической ангажированности при рассмотрении историко-педагогического сюжета, являющегося предметом нередко весьма эмоциональных дискуссий.

Результаты исследования. Анализ источников (партийно-государственных решений, произведений лидеров партии-государства, периодической печати, документов личного происхождения) показывает, что важнейшей задачей советского образования 1920-х – 1930-х гг. являлось воспитание «нового человека». При этом большевистские идеологи отнесли на *будущее, на дальнюю перспек-*

тиву, идею К. Маркса о воспитании *свободной* личности, богатство которой заключалось бы в реализации ее *творческих* дарований, в развитии «всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было заранее установленному масштабу» [7, с. 476]. На «текущий момент» лидерами большевизма был предложен другой образец воспитания – борец-революционер. А.В. Луначарский объяснял: «...мы воспитываем для переходного состояния, для борьбы, для очень напряженной борьбы, которая не является гармонической обстановкой» [6, с. 305]. Ранее о том же заявлял Л.Д. Троцкий: «...мы формируем *конкретного человека нашей эпохи*, который должен еще только бороться за создание условий, из которых вырастет гармонический гражданин коммуны» (курсив наш. – С.Н.) [17, с. 328]. Объясняя разницу между субъектом современных ему преобразований и человеком будущего, «второй вождь Октября» недвусмысленно говорил: «...наш правнук, гражданин коммуны, будет не революционер» [Там же]. Конкретизируя различия двух типов личности, Троцкий уточнял: революционер «ограничен только внешними препятствиями, но не внутренними» [Там же, с. 331], классовая борьба делает для него допустимым использование даже неблагоприятных средств. «Красный Лев революции» откровенно констатировал: «Наличие могущественных врагов вынуждает к военной хитрости, а хитрость неразрывна с ложью. Нужно только, чтобы хитрость в борьбе с врагами *не вводила в заблуждение своих...*» (курсив наш. – С.Н.) [Там же, с. 445]. Троцкий пояснял, что лишь с уничтожением классов можно будет приступить к созданию человека, который не захочет «ползти на брюхе перед темными законами наследственности, слепого полового отбора» и сумеет «овладеть чувствами, понять инстинкты, сделать их прозрачными, протянуть провода воли в подсудное и подпольное и тем самым поднять человека на новую биологическую ступень, создать более высокий общественно-биологический тип, если угодно – сверхчеловека...» [Там же, с. 448].

Приведенные слова Л.Д. Троцкого свидетельствуют, что один из виднейших большевиков 1920-х гг. был не прочь погрезить о «человеке грядущего коммунизма». При этом он не желал заниматься стратегическим прогнозированием, признавая, что вообще трудно предсказать, до «каких пределов самоуправления доведет себя человек будущего» [Там же, с. 448–449]. Троцкого, как и других ру-

ководителей партии-государства, больше интересовало решение *прагматической* задачи: формирование субъекта намеченного курса на «социалистическую реконструкцию» страны.

Проектируя такового («нового человека»), большинство «вождей» были согласны между собой в том, что его конститутивным качеством должно стать самоотречение от личных интересов во имя *надперсональной* цели, подчинение индивида «общей воле» коллектива. Впрочем, среди видных большевиков в 1920-е гг. находились еще те, кто сохранял верность аутентичному марксизму. Так, А.В. Луначарский заявлял: «Наряду с этим мы отнюдь не стремимся к стадности, к растворению личности, к стиранию оригинальности. Нисколько!» [6, с. 306]. Однако его размышления о сложной диалектике «коллективизма» и «индивидуализма» не стали мейнстримом дискуссий и не получили тогда поддержки стратегов воспитания [11, с. 166–169].

Любопытно, что политические пертурбации и личная трагедия могли подвинуть некоторых большевиков к отказу от «прагматичности» в определении качеств «нового человека» и побудить возвратиться к аутентичному марксизму. Так, Н.И. Бухарин, будучи в заключении и размышляя в 1937 г. о тенденциях развития индивида при социализме, писал: «...личность *растет в обществе и вместе с обществом*, как целостная, все более содержательная, с бесконечными возможностями развития своей индивидуальности и все более многообразной жизнедеятельностью» [18, с. 201]. Однако в 1920-е гг. «любимец партии» в своих статьях и выступлениях расставлял совсем другие акценты при представлении системы ценностей проектировавшейся личности.

В целом же система ценностей «нового человека», спроектированная иерархами режима, приобрела *дуалистический* характер. В ней были соединены ценности социоцентристской (жертвенность, коллективизм) и антропоцентристской (инициативность, эффективность, открытость инновациям) природы. Такой синтез обуславливался желанием проектировщиков получить субъекта, готового как идти на жертвы во имя интересов социальной целостности, так и проявлять «здоровую инициативу» [9].

Для воплощения модели «нового человека» в педагогической практике уже в 1920-е гг. была создана институциональная вертикаль. Ее увенчивал ЦК РКП(б) – ВКП(б) – *фактически* высший орган власти в стране. Повседнев-

ное руководство и контроль за состоянием политико-воспитательной работы были возложены на соответствующий отдел ЦК (в разное время он назывался «агитации и пропаганды», «культуры и пропаганды», «культуры и пропаганды ленинизма»). Со временем вследствие «разукрупнения» данная структура выделила из себя «отдел школ», «отдел культурно-просветительской работы» и пр.

Непосредственно же за организацию и осуществление воспитательных практик среди детей и молодежи отвечали специальные элементы государственного аппарата (органы народного просвещения, образовательные учреждения). Характерно, что в структуре профильного наркомата уже в начале 1920-х гг. существовали подразделения, направлявшие воспитательную деятельность образовательных организаций определенного профиля. Так, Главполитпросвет руководил избями-читальнями, клубами и библиотеками, школами и курсами для взрослых, совпартшколами и коммунистическими университетами и пр. Главсоц отвечал за дошкольные учреждения, общеобразовательные школы, социально-правовую охрану детей и пр. Ну а научную основу обучения и воспитания обеспечивал Государственный ученый совет. Его возглавлял заместитель наркома просвещения М.Н. Покровский, бывший, как и глава наркомата А.В. Луначарский, видным марксистом и партийцем с дореволюционным стажем.

Руководители воспитательной системы исходили из того, что воспитание «нового человека» должно осуществляться через участие индивида в строительстве общества социальной справедливости. Так, «старый большевик» Н.А. Семашко писал, что «прямой путь для ускорения процесса создания нового человека – включиться плотнее в нынешнюю социалистическую стройку». Развивая свою мысль, он подчеркивал: «...в деле воспитания нового человека имеет значение не только и столько морализаторство, сколько социальная обстановка» [15, с. 51]. Со «сталинистом» Н.А. Семашко абсолютно был согласен «левый» Л.Д. Троцкий: «...при помощи одной только книги – можно воспитать только книжника!» [17, с. 331].

Разделял деятельностный подход к воспитанию и «правый» Н.И. Бухарин, отмечавший, что «рабочий класс переделывает свою собственную природу» в «великих гражданских битвах», наполняющих «тот бурный период, который отделяет капиталистическое обще-

ство от коммунизма» [2, с. 375]. Тем самым теоретики воспитания из *всех* фракций большевистской партии обнаруживали свое марксистское кредо, строго следуя за К. Марксом, полагавшим, что только в *деятельности* могут быть преобразованы человек и общество.

Стратегами воспитания были предложены детям и молодежи нравственные образцы: В.И. Ленин (а после 1929 г. и его «лучший ученик» И.В. Сталин), «пламенные революционеры» – люди, ведущие в бой (как пелось в «Рабочей Марсельезе») «на воров, на собак – на богатых!» [14]. Эти персонифицированные идеалы активно инкорпорировались в сознание детей, подростков и молодежи посредством формального образования, массовых акций (демонстраций, митингов и пр.), массмедиа, киноискусства. И происходила интериоризация этих идеалов детским сознанием куда быстрее, нежели сознанием лиц старших возрастов. Для детей и подростков Ленин и его соратники постепенно превращались в героев «новой мифологии», революционных демидургов «нового мира» [10]. Объясняя данный факт, современный исследователь точно заметил: «Маленький человек уверен, что личностная история может быть только мифологической (хотя, естественно, не знает таких слов), только чудесной, и никакой иной» [5, с. 22]. В его сознании грань между реальностью и «миром чудес» практически отсутствует. И потому детсадовец мог заявить, что «летом не надо ехать в загородную колонию, так как “Ленин хоть и умер, но живой: он летом встанет из мавзолея и мы его увидим”» [16, с. 42].

Превращению творцов Октября 1917 г. в персонифицированные нравственные образцы способствовало также то, что «старые большевики» представлялись воспитателями как пастыри народа на его пути из прошлого, рисовавшегося самыми *мрачными* красками, в «счастливое будущее». При таком мировидении вопрос детсадовца «А буржуи – они едят детей?» звучал вполне естественно [Там же].

В фундамент воспитательной деятельности была положена *антикапиталистическая* ценностная ориентация. Она не просто расчленяла реальность в сознании воспитанников на добро (социализм) и зло (капитализм), но и побуждала подрастающие поколения стремиться к участию в строительстве «общества добра». Такая ориентация формировалась, в частности, учебной литературой. Уже в учебниках 1920–1930-х гг. были сформулированы моральные основания, на которых должно

было сплачивать советских людей. Среди таковых: «справедливость», «забота», «почитание авторитета», «лояльность к “своим”», «почитание священных для группы объектов» [3, с. 110]. Поясним, что «свои» – это не столько соотечественники, сколько противники капитализма. Учебниками задавался и образ врага: как абстрактного, так и конкретного. Первый план образа – метафоричный и внеповседневный – должен был «рождать... смутное ощущение сопричастности великой и таинственной миссии борьбы со злом как таковым». А второй – предметный – подпитывал отвлеченный образ, дабы «эмоциональный накал», порожденный им, не истощался без «чувственной поддержки и опоры на повседневный опыт» [Там же, с. 113].

«Антикапитализм» оказался стержневой идеей исторического образования детей и подростков. Возьмем для примера один номер «Исторического журнала» (1938, № 2). В нем в разделе «Средняя школа» содержались три статьи, у авторов которых обнаруживаем интенцию противопоставить советскую реальность капиталистической. Особенно ясно она проявлялась в публикации А. Кулинича «О преподавании Конституции СССР в школе». В частности, методист подчеркивал необходимость применять прием контрастов «при рассмотрении вопроса о *сущности советского строя* и его коренном отличии от капиталистического строя» [4, с. 119]. Он также всячески рекомендовал учителям составлять вместе с учениками таблицу, в которой «против соответствующей статьи нашей Конституции» приводить статью «из конституции какой-либо капиталистической державы», подчеркивая тем самым «все величие нашей Конституции и нашей великой социалистической страны» [Там же, с. 120, 122].

Дуальная оппозиция «социализм – капитализм» закладывалась в личностную культуру воспитанников также детскими и юношескими общественно-политическими организациями (октябрят, пионеров и комсомольцев) [12, с. 77–78, 81–83]. Если первые две охватывали учащуюся молодежь, то третья – и рабочую. Принятие подростков и юношества в члены РКСМ – РЛКСМ – ВЛКСМ не просто расширяло круг лиц, вовлекаемых в самовоспитание в антикапиталистическом духе, но и позволяло осуществлять организованное и целенаправленное воспитательное воздействие на лиц в возрасте от 14 до 23 лет (1918–1936 гг.) и до 28 лет (с 1936 г.).

Вряд ли усилия этих организаций по воспитанию субъекта догоняющей модернизации оказались бы успешными, если бы они совершались без поддержки со стороны периодической печати. В частности, важную роль в формировании нравственного сознания подрастающего поколения играла детская периодика, предлагавшая детям уже с дошкольного возраста Ленина (а потом и Сталина) в качестве культурного героя (созидателя «нового мира», не ошибающегося интерпретатора «единственно верного учения»). Например, Ленин являлся частым героем публикаций журнала «Мурзилка». Так, во втором номере за 1925 г. были помещены рассказы о Ленине («На охоте», «Из детства Ильича»), а также стихотворение «Красные солдатики» (в котором были такие строки: «Мы – красные солдатики, / И все даем обет, / Что дедушки любимого / Мы выполним завет!» [8, № 2, с. 11]). В третьем номере журнала за тот же год увидело свет «Письмо к Ильичу». А номер одиннадцатый 1925 г. (вышедший в месяц восьмой годовщины Октября) был вообще структурирован революционной тематикой и идеей верности «делу Ленина». Уже на его первой странице можно было прочитать стихотворение, под которое малыши вполне могли маршировать: «И растут / Там и тут / Молодые всходы / Из ребят- / Октябрят, / Внуков Ильичевых – / Ряд борцов, / Молодцов / Сильных и здоровых» [Там же, № 11, с. 1]. Здесь же помещались рассказы «К мировому Октябрю», «Айда, пионеры!», а в стихотворении «Седьмое ноября» упоминался «дядя Ильич».

Октябрята, пионеры, комсомольцы, «беспартийная молодежь» в поэме А. Барто «На заставе» (1936), стихотворении С. Михалкова «Граница» (1937), «Сказке о военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове» (1933) и повести «Судьба барабанщика» (1938) А. Гайдара, в произведениях ряда других авторов обнаруживали образцы нормативного поведения. «Настоящий юный ленинец», делали выводы читатели, должен быть готов принести свою жизнь в жертву в борьбе с Буржуинами и ни в коем случае не выдать Военную тайну (Мальчиш-Кибальчиш), быть бдительным и бороться со шпионами (восьмилетний Сережа, «юный барабанщик»), стать «воршиловским стрелком», помощником пограничников. Реалистичности героям художественных произведений придавали известия о «пионерах-героях» из «плоти и крови»: Коле Мяготине, Павлике Морозове, Вале Дыко. По-

казательно, что поведенческие акты этих детей, в свою очередь, вдохновили литераторов и музыкантов на создание художественных текстов («Песнь о Павлике Морозове» С. Михалкова и Фр. Сабо (1934), поэма Э. Багрицкого «Смерть пионерки» (1932) и др.).

В воспитательную систему был встроен и советский кинематограф (в 1920-е гг. преимущественно своими документально-хроникальными фильмами, а в 1930-е гг. – художественными). В 1931 г., когда в отечественное кино пришел звук, воспитательная роль кинокартин усилилась благодаря музыке (песни «Широка страна моя родная», «Кто с песней по жизни шагает» и др.). Кинематограф не только рисовал образ счастливой страны, но и поддерживал чувство уверенности в ее благополучном будущем. Он же напоминал советским детям и молодежи, «кому они обязаны таким своим уникальным для всей человеческой истории счастьем – большевистскому государству и ленинско-сталинской партии» [19, с. 296]. Подростающие поколения получали устами героев вполне определенные нравственно-психологические установки: «бить в хвост и в гриву всякого, кто сунется на нашу землю» (фильм «Трактористы»), иметь «великую ненависть к нашим врагам, великую веру в нашу победу и великую любовь к народу, к партии!» (фильм «Великий гражданин»). Им внушали уверенность, что «В целом мире нигде нету силы такой, / чтобы нашу страну сокрушила!» (фильм «Если завтра война...»), «Чужой земли мы не хотим ни пяди. / Но и своей вершка не отдадим!» (фильм «Трактористы»). Оптимистическое мировидение и «чувство локтя» воспитывали детские приключенческие фильмы «Новый Гулливер» (1935) «Дети капитана Гранта» (1936), «Остров сокровищ» (1937), «Сибиряки» (1940).

Воспитание субъектов «нового мира» (а по сути, форсированной модернизации страны) происходило также посредством детских праздников, становившихся инструментом не только «конструирования исторического прошлого», но и идентификации «личного и национального становящегося, формирующегося самосознания» [1]. В соответствии с указаниями Главсоцвоса, уже детей младшей группы детского сада стремились сориентировать в «красных датах» страны (1 мая, 7 ноября, 8 марта). Торжественная обстановка проведения детских праздников подчеркивала значимость отмечавшихся событий. В качестве примера приведем выдержку из описания одного

детсадовского мероприятия: «Под дробь барабана, выставив вперед фанфаристов и знаменосцев, легко и стройно выходят средние и старшие ребята. Шествие это торжественно и красочно, детские лица серьезны и вместе с тем радостны» [13, с. 40]. Если же революционные даты отмечались в школе, то они вписывались в контекст преподававшихся учебных предметов, а сами праздничные мероприятия готовились в течение длительного времени. Целью подобных праздничных действий было воспитание борцов за «дело Октября», «дело Ленина-Сталина».

Поскольку СССР позиционировался как «государство диктатуры пролетариата», особое внимание уделялось воспитанию молодых рабочих, которые к тому же рассматривались как непосредственные участники «социалистической стройки». Технологически и организационно реализацию проекта воспитания «нового человека» в среде рабочей молодежи обеспечивал комсомол. Его ячейками трудовая деятельность наделялась высоким смыслом (социальное преобразование страны). «Пролетарский молодняк» ориентировали на присвоение сконструированной большевистскими лидерами дуалистической системы ценностей, нацеливающей юношество на отказ от личных интересов во имя государственных или общественных.

Комсомольские организации, стимулируя молодых рабочих на выдвижение производственных инициатив (создание ударных бригад, участие в производственных конференциях, движении рационализаторов, социалистическом соревновании и пр.), убеждали их, что желание пожить «сегодня» и «для себя» является мещанством. Идеологическое сопровождение трудовых инициатив обеспечивали структуры молодежного политобразования. Они способствовали формированию у рабочего юношества ясной *концепции* и привлекательного *образа* будущего. В разнообразных формах политучебы (школах политпросвещения, газетных и предметных кружках и пр.) *данные* об общественно-политической жизни структурировались и осмысливались, превращаясь в *информацию*, которая интерпретировалась и использовалась при аргументации позиции (трансформируясь в *знание*).

Поскольку приближение «счастливого завтра» предполагало переустройство *всей* жизни советских людей на основе идеалов и ценностей «нового человека», ячейки комсомола стимулировали поиски юношей и девушек в

области преобразования *вне*производственной сферы жизнедеятельности. Они поддерживали и распространяли, а нередко и инициировали возвышающие личность формы организации досуга (бытовые коммуны, походы в театр, отказ от «пьяных форм» досуга, коллективные дачи и пр.) [12, с. 82–86].

Заключение. Подводя итоги, зафиксируем следующее. Первое. Модель «нового человека», разработанная теоретиками большевизма в 1920–1930-е гг., являла собой теоретический конструкт, описывающий субъекта догоняющей модернизации России. Второе. Система ценностей и идеал «нового человека» (субъекта модернизации) носили дуалистический характер (синтез социоцентризма и антропоцентризма), что отвечало интересам скорейшего социально-экономического и технологического переустройства страны. Третье. Воспитательный проект, как и социальный мегапроект в целом, имели *антикапиталистический* характер, предлагающий соотечественникам и «всему прогрессивному человечеству» альтернативную версию Будущего. Четвертое. Реализация проекта происходила посредством педагогизации социального пространства, превращения его в воспитательное пространство, охватывающее своими границами всю страну – СССР.

Список литературы

1. Асташов А.Б. Революция в детских праздниках 20 – 30-х гг. XX в. // Гуманитарные чтения РГГУ – 2016: сб. материалов. М., 2017. С. 254–303.
2. Бухарин Н.И. Избранные произведения. М., 1988.
3. Дорогой друг. Социальные модели и нормы в учебной литературе 1900–2000 годов (историко-педагогическое исследование) / под ред. В.Г. Безрогова, Т.С. Маркаровой, А.М. Цапенко. М., 2016.
4. Исторический журнал: ежемесячный популярный иллюстрированный журнал по вопросам гражданской истории. 1938. № 1–12.
5. Королев С.А. Бессмертие властителя. Ленин как герой (псевдо)народного мифа // Филология: научные исследования. 2012. № 4(08). С. 18–27.
6. Луначарский А.В. О воспитании и образовании: избранные статьи / под ред. А. М. Арсеньева [и др.]. М., 1976.
7. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. М., 1968. Т. 46. Ч. 1.
8. Мурзилка: журнал для детей младшего возраста. 1925. № 1–12.
9. Новиков С.Г. Воспитание российской молодежи в постреволюционный период: базовые ценности и императивы модернизации // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 8(141). С. 14–18.
10. Новиков С.Г. Генезис «ленинского мифа» в отечественном воспитании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 1(65). С. 152–165.
11. Новиков С.Г. Проектирование «нового человека» в Советской России 1920-х годов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 1(57). С. 161–174.
12. Новиков С.Г., Куликова С.В., Глебов А.А. Образование, воспитание и педагогика в России: от прошлого к будущему: моногр. Волгоград, 2018.
13. Праздник Великого Октября в детском саду // Дошкольное воспитание. 1939. № 8–9. С. 32–42.
14. Революционные песни [Электронный ресурс] // Стихи.ру. URL: <https://stihi.ru/2014/12/28/4778> (дата обращения: 13.07.2020).
15. Семашко Н.А. О новом человеке // Юный коммунист. 1930. № 19. С. 48–52.
16. Сказка и ребенок: Педологический сборник / под ред. Н.А. Рыбникова. М.; Л., 1928.
17. Троицкий Л.Д. Сочинения. Т. XXI: Проблемы культуры. Культура переходного периода. М.; Л., 1927.
18. Узник Лубянки. Тюремные рукописи Николая Бухарина: сб. документов. 2-е изд., доп., измен. и расшир. М., 2008.
19. Федюк А.В. Советская система кинематографа 1930-х гг.: роль художественного кино в агитационно-пропагандистской работе сталинского режима // Проблемы российской истории. М., 2010. Вып. X. С. 294–311.

* * *

1. Astashov A.B. Revolyuciya v detskih prazdnikah 20 – 30-h gg. XX v. // Gumanitarnye chteniya RGGU – 2016: sb. materialov. M., 2017. S. 254–303.
2. Buharin N.I. Izbrannyye proizvedeniya. M., 1988.
3. Dorogoj drug. Social'nye modeli i normy v uchebnoj literature 1900–2000 godov (istoriko-pedagogicheskoe issledovanie) / pod red. V.G. Bezrogova, T.S. Markarovoj, A.M. Capenko. M., 2016.
4. Istoricheskij zhurnal: ezhemesyachnyj popularnyj illyustrirovannyj zhurnal po voprosam grazhdanskoj istorii. 1938. № 1–12.
5. Korolev S.A. Bessmertie vlastitelya. Lenin kak geroj (psevdo)narodnogo mifa // Filologiya: nauchnye issledovaniya. 2012. № 4(08). S. 18–27.
6. Lunacharskij A.V. O vospitanii i obrazovanii: izbrannyye stat'i / pod red. A. M. Arsen'eva [i dr.]. M., 1976.
7. Marks K., Engel's F. Sochineniya. 2-e izd. M., 1968. T. 46. Ch. 1.
8. Murzilka: zhurnal dlya detej mladshego vozrasta. 1925. № 1–12.

9. Novikov S.G. Vospitanie rossijskoj molodyozhi v postrevolyucionnyj period: bazovye cennosti i imperativy modernizacii // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*. 2019. № 8(141). S. 14–18.

10. Novikov S.G. Genezis «leninskogo mifa» v otechestvennom vospitanii // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2020. T. 1. № 1(65). S. 152–165.

11. Novikov S.G. Proektirovanie «novogo cheloveka» v Sovetskoj Rossii 1920-h godov // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2019. T. 1. № 1(57). S. 161–174.

12. Novikov S.G., Kulikova S.V., Glebov A.A. *Obrazovanie, vospitanie i pedagogika v Rossii: ot proshlogo k budushchemu*: monogr. Volgograd, 2018.

13. Prazdnik Velikogo Oktyabrya v detskom sadu // *Doshkol'noe vospitanie*. 1939. № 8–9. S. 32–42.

14. *Revolucionnye pesni* [Elektronnyj resurs] // *Stihi.ru*. URL: <https://stihi.ru/2014/12/28/4778> (data obrashcheniya: 13.07.2020).

15. Semashko N.A. O novom cheloveke // *Yunyj kommunist*. 1930. № 19. S. 48–52.

16. *Skazka i rebenok*: Pedologicheskij sbornik / pod red. N.A. Rybnikova. M.; L., 1928.

17. Trockij L.D. *Sochineniya*. T. XXI: Problemy kul'tury. Kul'tura perekhodnogo perioda. M.; L., 1927.

18. *Uznik Lubyanki*. Tyuremnye rukopisi Nikolaya Buharina: sb. dokumentov. 2-e izd., dop., izmen. i rasshir. M., 2008.

19. Fedyuk A.V. *Sovetskaya sistema kinematografa 1930-h gg.: rol' hudozhestvennogo kino v agitacionno-propagandistskoj rabote stalinskogo rezhima* // *Problemy rossijskoj istorii*. M., 2010. Vyp. X. S. 294–311.

“New man” of the 1920–1930s: project and its implementation

The article approves that the educational project developed by the ideologists of Bolshevism in 1920–1930s had an anticapitalistic nature suggesting the development of the subject of the creation of the alternative version of the Future. The project was implemented by the means of the pedagogization of the social environment and its transformation into the educational environment covering the country by its boundaries.

Key words: “new man”, subject of modernization, dualistic system of values, anticapitalistic values system.

(Статья поступила в редакцию 02.11.2020)

Л.И. СТОЛЯРЧУК, К.Ю. ГРАЧЕВ
(Волгоград)

МОДЕЛЬ ПРОЦЕССА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕПРОДУКТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ*

Рассматривается модель процесса психолого-педагогического сопровождения формирования репродуктивной культуры учащейся молодежи (на примере образовательных организаций Волгоградского региона), включающая диагностический, аналитический, консультационный (пропедевтический) модули.

Ключевые слова: репродуктивная культура, формирование, модель процесса психолого-педагогического сопровождения, учащаяся молодежь, Волгоградский регион.

В российской системе образования возрастает воспитательное значение семейных ценностей в соответствии с Концепцией государственной семейной политики России на период до 2025 г., которая ориентирована на поддержку, укрепление и защиту семьи, сохранение ценности брака, основанного на заботе и уважении друг к другу; создание условий для рождения и воспитания детей; сохранение физического, психологического и эмоционального здоровья и равных прав всех членов семьи; вовлечение мужчин в семейные дела и воспитание детей; ответственное отношение к отцовству, материнству, репродуктивному здоровью и поведению [19].

На достижение намеченных целей и задач направлены государственные экономические программы:

- льготная ипотека для покупки квартир и домов;
- ежемесячная выплата на первого и второго ребенка до трех лет;
- материнский капитал на первого ребенка;
- повышение размера материнского капитала при рождении второго ребенка;
- налоговые льготы для многодетных семей и др. [8; 13].

* Статья подготовлена при поддержке РФФИ и Волгоградской области (проект № 19-413-340005р_а).

Однако все эти меры могут оказаться недостаточно востребованными и эффективными, если у подрастающего поколения «отсутствуют личностные смыслы продолжения рода, не сформированы ценности отцовства и материнства, не развито бережное отношение к собственным репродуктивным возможностям» [4, с. 6], т. е. если у учащейся молодежи не сформирована репродуктивная культура.

Репродуктивная культура изучается с позиций естественных и гуманитарных наук, высвечивая через определенные призмы ее проблемное поле, уточняя понятия, свойственные для той или иной науки, посредством выделения наиболее важного для них объекта исследования; для одной науки являющегося ведущим, а для другой – второстепенным. Вместе с тем репродуктивная культура каждого человека, в том числе и представителей учащейся молодежи, является нерасторжимым сплавом физиологических, психологических и педагогических составляющих. В этой связи ведущими *методологическими подходами* нашего исследования определены *междисциплинарный, гендерный и целостный*.

Междисциплинарный подход позволяет синтезировать в единую картину научные положения различных наук о потенциале репродуктивной культуры в сохранении и укреплении психического здоровья учащейся молодежи (студентов, старшеклассников и подростков), в связи с чем целесообразна организация психолого-педагогического сопровождения ее формирования.

Биология, изучая анатомо-физиологические основы человека (Г.И. Мендель – учение о наследственности; И.М. Сеченов – положение о том, что в основе всех психических явлений лежат физиологические процессы; теория поведения и др.), позволяет осмыслить такие понятия, как «оплодотворение», «внутриутробное развитие», «репродуктивный потенциал», «биологические риски». Естественные биологические процессы (зачатие, беременность, роды, естественная инволюция беременности («выкидыш»)) исследователи относят к возможным факторам *биологического риска*, запускающего механизмы анатомо-психофизиологического неблагополучия организма. С позиций междисциплинарного подхода «сущностный смысл репродуктивной культуры заключается не в “бегстве” от риска, а в возможности его подготовленного переживания, что повышает шансы на реализацию созидательного, а не разрушительного эффекта био-

логических... рисков, связанных с репродуктивным поведением» [4, с. 42], что фактически подтверждает мысль о важности психолого-педагогического сопровождения формирования репродуктивной культуры учащейся молодежи, от которой зависит настоящее и будущее нашего общества.

Современные *медицинские* научные знания вводят нас в круг понятий: «фертильность», естественная или искусственная «инфертильность (стерильность)», «перинатальный период», «репродуктивное здоровье», «бесплодие» и др. Исследователи приходят к выводу о том, что с медицинских позиций «на ранние беременности, по статистике, приходится повышенная смертность матери или новорожденного» [7]. Если говорить о *медицинских факторах риска*, то ученые, называя перинатальный период до 16 лет, утверждают, что формирующийся организм молодых девушек еще недостаточно готов к нагрузкам по вынашиванию и рождению ребенка (повышенная нагрузка на сердечно-сосудистую и выделительную системы; конкуренция матери и плода за полезные элементы; риски для рождения ребенка с врожденными аномалиями; угроза жизни молодой матери). В XXI в. идея сознательного родительства предполагает специальную заблаговременную подготовку (диагностика и лечение выявленных заболеваний, витаминотерапию, общее оздоровление, включая репродуктивную сферу женщины и мужчины; в случае бесплодия – ЭКО (экстракорпоральное оплодотворение), суррогатное материнство).

Специалисты по *социологии* семьи (например, Т.С. Гончарова, Т.А. Гурко и др.) рождение ребенка молодыми матерями в возрасте от 16 до 22 лет относят к *социальным рискам* (невозможность продолжения образования или низкая успеваемость в учебной деятельности, угрожающая его завершению, отсутствие профессии, дискриминация на рынке труда из-за наличия детей, экономическое и семейное неблагополучие, приводящее к физическому выживанию). Социальными рисками исследователи считают неэффективное репродуктивное планирование как своеобразный сценарий репродуктивного поведения, зависящий от возраста, брачного и профессионального статуса, уровня доходов и других показателей качества жизни. Опасной тенденцией для репродуктивного здоровья учащейся молодежи сегодня исследователи называют не только раннее материнство, но и откладывание сроков рожде-

ния детей за 30-летний рубеж, повышающее вероятность бесплодия пары, осложнений беременности, внутриутробных аномалий плода. Социальными факторами риска считается и отсутствие репродуктивных планов как таковых, сопровождающееся стихийным наступлением беременности, приводящим к различным девиациям – отказничеству, прерыванию беременности, одинокому материнству.

Психолого-педагогическое знание рассматривает структуру репродуктивного поведения, включающего понятия «репродуктивные потребности», «репродуктивные установки», «репродуктивные мотивы», «репродуктивные планы», «репродуктивные действия» (рождение детей, предупреждение беременности, прерывание беременности) [4, с. 44].

Педагогическое знание, основанное на междисциплинарном подходе, используя данные различных наук, дает понимание об уровнях репродуктивной культуры (низкий, средний, высокий) учащейся молодежи, характеризующихся системой знаний, ценностей, умений, регулирующих их репродуктивное поведение, коррелирующих с уровневыми характеристиками репродуктивного здоровья в том плане, что «репродуктивная культура по мере ее усвоения становится... важнейшим регулятором выбора стратегий репродуктивного поведения, позволяя минимизировать биологические», медицинские «и социальные риски, связанные с такой формой самореализации, как продолжение себя в детях» [Там же, с. 50].

Гендерный подход нацелен на осмысление будущими педагогами и обучающимися происходящих гендерных трансформаций в семейных отношениях в глобальном мировом пространстве. Изменение гендерной методологии от (традиционной) биолого-эволюционной парадигмы (В.А. Геодакян, Е.П. Ильин, З. Фрейдидр.) к (гуманитарной) социально-конструктивистской (М.А. Беляева, С. Бем, Е.Н. Каменская, О.И. Ключко, Л.И. Столярчук, Е.В. Шамарина, Л.В. Штылева и др.) обусловлено быстро меняющейся реальностью, нашедшей отражение в Концепции государственной семейной политики России на период до 2025 г. [15], подчеркивающей необходимость вовлечения мужчин в семейные дела и воспитание детей, повышение ответственного отношения как к материнству, так и отцовству, репродуктивному здоровью и поведению тех и других. В рамках данного исследования важны эти акценты, поскольку в русле прежней парадигмы речь в семье шла о материн-

стве как доминирующей обязанности женщины, но не мужчины. И мужчины, испытывающие глубокую привязанность к семье и детям, испытывали психологический дискомфорт, «неловкость» в патриархальном обществе. Сегодня в рамках современной социально-конструктивистской парадигмы такие мужчины начинают чувствовать себя уверенно как «нормальные», психически здоровые люди, разделяющие «тяготы» и радости семейной жизни наравне с женщиной, совместно создавая стабильную и благоприятную психологическую атмосферу в семейных отношениях, благоприятно влияющую и на другие сферы жизни. Формирование репродуктивной культуры, способствующей сохранению и укреплению репродуктивного здоровья на основе гендерного подхода, открывает новые возможности для самореализации мужчин и женщин в репродуктивной, личностной, семейной и профессиональной сферах, обеспечивая стабильность их психического здоровья.

В отличие от большого количества исследований, посвященных материнству, сегодня активизировались исследования, посвященные отцовству, причем в контексте не только его функции экономического обеспечения (А.И. Антонов, В.М. Медков), но и роли мужчины в воспитании ребенка, анализу количества времени, которое оба родителя проводят с ребенком (Г.К. Бельгибаева, К.С. Кенесбекова), ценностям, символам и культурным образцам отцовства и материнства и их вкладу в развитие детей (М.А. Беляева, Н.И. Беляева), «вовлеченному отцовству» (А.В. Авдеева), «новому отцовству» (В.К. Бескаравайная). Перечисленные исследования являются теоретически значимыми при обосновании моделей психолого-педагогического сопровождения формирования репродуктивной культуры учащейся молодежи.

Целостный подход (В.С. Ильин, В.В. Краевский, Е.И. Сахарчук, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.) в русле Волгоградской научной школы обеспечивает целостное понимание любого образовательного процесса, в том числе и процесса психолого-педагогического сопровождения формирования репродуктивной культуры учащейся молодежи, как с позиций организации целостного образовательного процесса (непрерывности обучения и воспитания) с обновлением содержания образования как гуманитарной образовательной практики, так и благодаря обретению учащейся молодежью целостного субъективного опыта,

доминирующего над знаниевым, но не уменьшающего значение знаний, компетентностей, а превращающего их в механизм самореализации. Характеризуя целостность как ключевое качество образовательного процесса [13, с. 7–18], целостный подход позволяет рассмотреть сформированную репродуктивную культуру как образовательный личностный результат, определяемый по показателю благополучия психического здоровья.

Мировоззренческие идеи описанных выше методологических подходов как общетеоретического фундамента исследуемой проблемы явились основанием для разработанной нами теоретической модели процесса психолого-педагогического сопровождения формирования репродуктивной культуры учащейся молодежи. В качестве ключевых идей при моделировании психолого-педагогического сопровождения формирования репродуктивной культуры учащейся молодежи мы рассматриваем также формирование внутренней мотивации к созданию семьи, развитие потребности в чистоте добрых отношений, основанной на целомудрии, ответственности, уважении к личности другого человека, опыте старших поколений, необходимости создания нравственной атмосферы, поддерживающей авторитет старших, педагогов, родителей, семейные ценности, многодетность, преодоление или ослабление отрицательных последствий негативных социальных явлений в молодежной среде: девальвации семейных ценностей, вседозволенности, промискуитета, беспечного отношения к репродуктивному потенциалу, репродуктивному здоровью.

Результаты исследования по обоснованию модели процесса психолого-педагогического сопровождения формирования репродуктивной культуры учащейся молодежи, проведенного преподавателями и студентами кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин, кафедры педагогики, сотрудниками научно-исследовательских центров (гендерных исследований, образовательных инноваций и «Здоровье») Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ), были получены в сотрудничестве с учителями школ и других образовательных организаций Волгограда и Волгоградской области. Данные результаты позволили нам выделить следующие модули психолого-педагогического сопровождения формирования репродуктивной культуры учащейся молодежи: *диагностический,*

аналитический, консультационный (пропедевтический). Логика выделения упомянутых модулей обусловлена пониманием организации процесса психолого-педагогического сопровождения формирования репродуктивной культуры учащейся молодежи, базирующегося на схеме, предложенной М.Р. Битяновой: «постановка проблемы – уточнение проблемы – решение проблемы» [6, с. 64].

Диагностический модуль процесса психолого-педагогического сопровождения формирования репродуктивной культуры (РК) учащейся молодежи предполагает выявление и постановку проблемы, требующей коллегиальной работы различных специалистов – психологов, биологов, медиков, социологов, педагогов. На основе предварительной диагностики определяется исходный уровень сформированности РК посредством отслеживания актуальных состояний ее компонентов. Опросы проводились в ВГСПУ, Волгоградской государственной академии физической культуры, Волгоградском государственном аграрном университете, педагогических классах Новониколаевского, Еланского, Иловлинского, Октябрьского, Ольховского муниципальных районов, городах Волгоградской области Котово, Михайловке, Урюпинске, МОУ «Лицей № 9 имени заслуженного учителя школы Российской Федерации А.Н. Неверова Дзержинского района Волгограда», а также в спортивно-оздоровительном лагере «Марафон» ВГСПУ и летнем оздоровительном лагере «Солнечный» Михайловского района Волгоградской области, в период летнего отдыха подростков, старшеклассников и студентов различных образовательных организаций города Волгограда и Волгоградской области. В опросах, которые проводились по специально разработанной авторской анкете «Репродуктивная культура», приняли участие 938 респондентов. Полученные данные сравнивались с результатами фиксируемых включенных наблюдений за высказываниями обучающихся в ходе игр, непринужденных бесед, спонтанных комментариев в процессе проводимых мероприятий, их отношении к созданию семьи, чистоте добрых взаимоотношений, целомудрию, ответственности, уважении к личности другого человека, опыту и ценностям старших поколений, родителей, семейным ценностям, многодетности, физической форме и репродуктивному здоровью.

Результаты показали, что 41% студентов, 46% старшеклассников, 78% подростков обла-

дают низким *стихийным* уровнем РК; 57% студентов, 54% старшеклассников, 22% подростков – средним *фрагментарным* уровнем РК; 2% студентов, 0% старшеклассников, 0% подростков – проявлениями *высококвалифицированного* уровня РК.

Учащаяся молодежь с низким *стихийным* уровнем характеризовалась разрозненными поверхностными знаниями о репродуктивном здоровье и репродуктивной культуре из противоречащих друг другу источников информации; неспособностью к их осмыслению и систематизации. Учащаяся молодежь со средним *фрагментарным* уровнем имела некоторые представления о РК как важной человеческой ценности, о причинах возникновения репродуктивного и психического нездоровья, но настроена была «беспечно», поскольку никак не связывала возможные риски с собой. Студенты, показавшие отдельные проявления *высококвалифицированного* уровня РК, еще не готовы были в полной мере к профессиональной педагогической деятельности с обучающимися по формированию репродуктивной культуры, однако наряду с определенными представлениями о РК предпринимали практические шаги к здоровьесбережению, опосредованно укрепляющему и репродуктивную сферу, исходя из традиций, ценностей, принятых в их семьях.

Аналитический модуль процесса психолого-педагогического сопровождения формирования РК учащейся молодежи нацелен на уточнение проблемы и вытекающих из нее задач. В ходе анализа образовательной практики Волгограда, Волгоградской области, а также анализа работ ученых, выводы которых подтвердились результатами нашего исследования, показал, что формирование репродуктивной культуры учащейся молодежи как феномен представляет собой процесс, лишь частично подлежащий педагогическому или психологическому управлению. В значительной степени данный процесс протекает стихийно, зачастую является дискретным и не всегда обладает чертами целостности. Это происходит по той причине, что в образовательном процессе школ, учреждений дополнительного, среднего профессионального и высшего образования не ставится цель формирования репродуктивной культуры как фактора, влияющего на репродуктивное и психическое здоровье учащейся молодежи.

Целостность и непрерывность обеспечивает психолого-педагогическое сопровождение

исследуемого процесса, в который включена учащаяся молодежь, стимулирует формирование репродуктивной культуры самими обучающимися; оказание психолого-педагогической (ситуативной) поддержки (в случае обращения обучающихся), или психолого-педагогического руководства (для имеющих разного рода индивидуальные проблемы (проблемы со здоровьем, психологические, физиологические, социальные, медицинские, педагогические) в процессе формирования РК.

При этом предполагаются накопление информационной базы о возникающих проблемах и разработка материалов, описывающих способы и средства их преодоления. Такая база обладает богатым потенциалом для индивидуального развития как учащейся школьной молодежи, так и будущих педагогов, на которых возлагается ответственность за сохранение и укрепление здоровья, в том числе репродуктивного, своих учеников, решение задач уважения к личности другого человека, принятия семейных ценностей.

Анализ актуального состояния *гностического компонента* как доминантного в РК подростков определяется по следующим показателям: *представления* о критериях репродуктивного здоровья/нездоровья, факторах риска для репродуктивного здоровья, факторах укрепления репродуктивного здоровья, чистоте добрых отношений, планировании семьи, ответственности за рождение детей, уважении к личности и здоровьесбережении каждого члена семьи.

Анализ актуального состояния *ценностного компонента* как доминантного в РК старшеклассников определяется по следующим показателям: *ценностное отношение* к семье, чистоте добрых отношений, супружеству, будущему родительству; мотивация сохранения женского и мужского репродуктивного здоровья, предупреждения факторов риска для репродуктивного здоровья обоих родителей; уважительное отношение к семейному опыту старших поколений; ответственное отношение к личности и здоровьесбережению каждого члена семьи.

Анализ актуального состояния *деятельностного компонента* как доминантного в РК студентов (будущих педагогов) определяется по следующим показателям: саморазвитие навыков здорового образа жизни, направленность на сбережение и укрепление женского и мужского репродуктивного здоровья на основе знаний о мужской и женской репродуктив-

ной системе, современных технологиях деторождения; развитие потребности в эгалитарных отношениях будущих супругов и родителей; личностном и профессиональном росте по проблеме укрепления репродуктивного здоровья, становления репродуктивной культуры; личностная и профессиональная готовность к проектированию педагогической деятельности по формированию РК старшекласников и подростков (формирование представлений о критериях репродуктивного здоровья/нездоровья, факторах риска и укрепления репродуктивного здоровья; ценностного отношения к чистоте добрых отношений, планированию семьи, ответственности за рождение детей, уважению личности, здоровьесбережению каждого члена семьи; развитие доминантно-гностического компонента РК как оптимума у подростков, развитие доминантно-ценностного компонента РК как оптимума у старшекласников). Аналитический модуль предполагает также анализ динамики происходящих изменений у обучающихся на протяжении всего целостного процесса психолого-педагогического сопровождения формирования РК учащейся молодежи.

Консультационный (пропедевтический) модуль процесса психолого-педагогического сопровождения формирования РК учащейся молодежи нацелен на решение выявленной проблемы и вытекающих из нее задач посредством психолого-педагогического консультирования, пропедевтической (первично-профилактической) деятельности и достижение уровней: от нормативно-знаниевого к мотивационно-ценностному и концептуально-поведенческому. *Психолого-педагогическое сопровождение* в нашем исследовании состоит в *общем, частном и конкретном* психологическом и педагогическом сопровождении, стимулирующем учащуюся молодежь к самоформированию репродуктивной культуры по индивидуальной траектории.

Нормативно-знаниевый уровень процесса психолого-педагогического сопровождения формирования РК учащейся молодежи характеризуется *общим* стимулированием к самоформированию РК учащихся с помощью психолого-педагогического и медицинского просвещения и консультирования о репродукции как ценности, о моделях взаимоотношений в семье (традиционных, неотрадиционных и эгалитарных), репродуктивных стратегиях; *частным*, ситуативным консультированием (при эпизодическом обращении самих

учащихся); конкретным (адресным) – консультированием, пропедевтической деятельностью (для решения индивидуальных проблем: психологических, физиологических, социальных, медицинских, педагогических). Целесообразно также использование следующих психолого-педагогических средств:

– для подростков – дискуссия «Почему здоровье нельзя купить за деньги?», выполнение заданий «Поделись историей» – самостоятельный поиск через гаджеты примеров негативных последствий употребления наркотиков и алкоголя, заражения половыми инфекциями, юного девиантного материнства, безответственного отцовства и путей предупреждения негативных явлений, стимулирующих самоформирование ценностного отношения к чистоте добрых отношений;

– для старшеклассников – дискуссия «Завтрашние родители» на основе противоположных идей о репродуктивной культуре, меняющихся на протяжении столетий в русле традиционных, неотрадиционных и эгалитарных ценностей семьи;

– для студентов – знакомство с различными методологическими подходами к репродуктивной культуре: междисциплинарным, целостным; мировоззренческими парадигмами гендерного подхода: от биолого-эволюционной – авторитарной (В.А. Геодакян, Е.П. Ильин, З. Фрейд и др.) к социально-конструктивистской – демократической (М.А. Беляева, С. Бем, О.И. Ключко, Л.И. Столярчук, Л.В. Штылева и др.), различными научными школами.

Мотивационно-ценностный уровень процесса психолого-педагогического сопровождения формирования РК учащейся молодежи достигается благодаря *общему* созданию атмосферы востребованности ценностного отношения к женскому и мужскому репродуктивному здоровью, будущему супружеству, здоровью будущего ребенка; *частному* психолого-педагогическому консультированию и организации групповой работы, игр, ставящих обучающихся в ситуацию выбора репродуктивной стратегии, репродуктивного поведения, приводящего к репродуктивному здоровью/нездоровью, ответственному/безответственному будущему родителю; *конкретной* (пропедевтической) индивидуальной работе с проблемами учащихся по предотвращению попадания в «группы риска» по репродуктивному поведению и как следствие – репродуктивному здоровью. Целесообразно использо-

вание следующих психолого-педагогических средств:

– для подростков – задания нарисовать рисунок «Как ты укреплял свое здоровье на каникулах?»; сюжетно-ролевые игры о семейных взаимоотношениях; «Твой выбор» (о гигиеническом и санитарном просвещении, здоровом образе жизни, сохранении и укреплении репродуктивного здоровья);

– для старшеклассников – написание сочинений на темы «Роль отца и матери в моей семье», эссе «Репродуктивное здоровье – это...», «Личная гигиена и репродуктивное здоровье» и др.;

– для студентов – задания по организации интерактивных средств «Репродуктивное здоровье женщин/мужчины: вопросы-ответы», игровые ситуации «Подготовка к рождению ребенка в традиционной / неортодоксальной / эгалитарной семье» и др. для личностной и профессиональной готовности к будущей педагогической деятельности со старшеклассниками и подростками, в которой с помощью импровизации будущим педагогам в периоды педагогических практик приходится решать возникающие конфликты и проблемные ситуации, требующие психолого-педагогической подготовленности.

Концептуально-поведенческий уровень процесса психолого-педагогического сопровождения формирования РК учащейся молодежи направлен на *общее* концептуальное изменение установок и действий обучающихся по развитию здоровьесберегающих привычек, в том числе относительно репродуктивного поведения; *частную* организацию групповой работы: тренингов, игр, способствующих накоплению личностного опыта выбора стратегий конструктивного репродуктивного поведения; *конкретное* индивидуальное психологическое консультирование и педагогическое сопровождение по закреплению здоровьесберегающих привычек репродуктивного поведения. Целесообразно использование следующих психолого-педагогических средств:

– для подростков – интерактивные упражнения (принятие решения, которое принесет пользу/вред вашему здоровью);

– для старшеклассников – беседа «Почему от нашего поведения зависит наше здоровье?»; игровые ситуации «Репродуктивное здоровье женщины/мужчины», «Отстраненный отец / вовлеченный отец» и др.; игра-викторина «Твое здоровье – в твоих руках»; выполнение заданий по съемке видео на гаджеты, свидетель-

ствующего о физической активности, проявлениях здорового образа жизни, укреплении репродуктивного здоровья;

– для студентов – решение проблемных ситуаций, задания по самостоятельному проектированию процесса психолого-педагогического сопровождения формирования РК подростков и старшеклассников.

По итогам реализации модели процесса психолого-педагогического сопровождения формирования репродуктивной культуры учащейся молодежи обнаружена положительная динамика. Уменьшилось количество студентов с низким стихийным уровнем РК до 29 с 41%. Количество представителей среднего фрагментарного уровня повысилось до 61 с 57%. Количество студентов высококомпетентного уровня повысилось до 9 с 2%. И они стали характеризоваться не только личностными проявлениями здоровьесберегающего, самосохранительного поведения, но и целостными научными знаниями о репродуктивной сфере, важными для профессиональной педагогической деятельности со старшеклассниками и подростками.

Таким образом, разработанная нами модель процесса психолого-педагогического сопровождения формирования репродуктивной культуры учащейся молодежи включает диагностический, аналитический, консультационный (пропедевтический) модули. Она предполагает использование диагностических процедур, позволяющих выявить проблему, посредством аналитических действий уточнить ее суть, определить соответствующие задачи и средства их решения. Психолого-педагогическое сопровождение представлено в формах общего, частного и конкретного, стимулирующего учащуюся молодежь к самоформированию репродуктивной культуры по индивидуальной траектории в процессе последовательного достижения нормативно-знаниевого, мотивационно-ценностного и концептуально-поведенческого уровней сформированности РК. При этом происходит преодоление или ослабление отрицательных влияний негативных социальных явлений в молодежной среде, укрепляются ценности брака, основанного на заботе и уважении супругов друг к другу; формируется ответственное отношение к рождению и воспитанию детей; сохраняются физическое, психологическое и эмоциональное здоровье и равные права всех членов семьи; здоровьесберегающее репродуктивное поведение.

Список литературы

1. Авдеева А.В. «Вовлеченное отцовство» в современной России: стратегии участия в уходе за детьми // Социологические исследования. 2015. № 12. С. 95–104.
2. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи: учеб. пособие. М., 2016.
3. Бельгибаева Г.К., Кенесбекова К.С. Особенности стилей воспитания детей // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 8. С. 53–56.
4. Беляева М.А. Культура репродуктивного поведения в контексте междисциплинарного синтеза: моногр. Екатеринбург, 2010.
5. Бескаравайная В.К. Социологическое понятие «новые отцы» и его содержание // Наша социология: Практика и перспективы социологических исследований: сб. ст. М., 2016.
6. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М., 1998.
7. Брюхина Е.В., Сафронов О.В., Слуднова Ф.Ф. Беременность у подростков. Влияние на репродуктивное здоровье // Акушерство и гинекология. 2003. № 1. С. 37–45.
8. Все действующие меры поддержки в виде выплат и льгот для россиян и семей с детьми в 2020–2021 от Госдумы [Электронный ресурс] // Kurer-sreda. 2020. 21 нояб. URL: <https://kurer-sreda.ru/2020/11/21/624577-vse-dejstvuyushhie-mery-podderzhki-v-vide-vyplat-i-lgot-dlya-rossiyan-i-semej-s-detmi-v-2020-2021-ot-gosdumy> (дата обращения: 12.03.2021).
9. Гончарова Т.С. Российская семья: история и современность // Вестн. Тамб. гос. тех. ун-та. 2018. № 1. С. 226–231.
10. Гурко Т.А. Институт семьи в постиндустриальных обществах // Ценности и смыслы. 2019. № 4. С. 26–44.
11. Дроздецкая И.А. Особенности социально-педагогического сопровождения подростков с девиантным поведением. СПб., 2016.
12. Мустаева Ф.А. Семья в системе жизненных ценностей современной молодежи // Социальная политика и социология. 2019. № 8. С. 171–179.
13. Новые виды господдержки в 2020 году [Электронный ресурс]. URL: https://www.gosuslugi.ru/help/news/2020_03_03_privileges (дата обращения: 12.03.2021).
14. Носкова А.В. Семья в России: тысячелетняя история глазами социолога: моногр. М., 2017.
15. Об утверждении Концепции государственной семейной политики в России на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167897/1ae3172271088ff17d13f732abf826846524ab91/ (дата обращения: 24.03.2021).
16. Подкладова Т.Д. Мужчина-отец в семье и обществе: вовлеченность vs. исключенность //

Вестн. Том. гос. ун-та. Философия. Социология. Политология. 2016. № 1. С. 107–112.

17. Рахманова В.К. Первый опыт отцовства и отношение к своему отцу // Психологическая наука и образование. 2018. № 4. С. 48–56.
18. Сериков В.В. Проблема целостности образовательных систем // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 3(116). С. 14–20.
19. Социально-психологические и духовно-нравственные аспекты семьи и семейного воспитания в современном мире [Электронный ресурс] / В.А. Абабков [и др.]. М., 2016. URL: <http://www.iprbookshop.ru/32152.html> (дата обращения: 12.03.2021).

* * *

1. Avdeeva A.V. «Vovlechennoe otcovstvo» v sovremennoj Rossii: strategii uchastiya v uhode za det'mi // Sociologicheskie issledovaniya. 2015. № 12. С. 95–104.
2. Antonov A.I., Medkov V.M. Sociologiya sem'i: ucheb. posobie. M., 2016.
3. Bel'gibaeva G.K., Kenesbekova K.S. Osobennosti stilej vospitaniya detej // Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya. 2016. № 8. С. 53–56.
4. Belyaeva M.A. Kul'tura reproduktivnogo povedeniya v kontekste mezhdisciplinarnogo sinteza: monogr. Ekaterinburg, 2010.
5. Beskaravajnaya V.K. Sociologicheskoe ponyatie «novye otcy» i ego sodержanie // Nasha sociologiya: Praktika i perspektivy sociologicheskikh issledovaniy: sb. st. M., 2016.
6. Bityanova M.R. Organizaciya psihologicheskoy raboty v shkole. M., 1998.
7. Bryuhina E.V., Safronov O.V., Sludnova F.F. Beremennost' u podrostkov. Vliyanie na reproduktivnoe zdorov'e // Akusherstvo i ginekologiya. 2003. № 1. С. 37–45.
8. Vse dejstvuyushchie mery podderzhki v vide vyplat i l'got dlya rossiyan i semej s det'mi v 2020–2021 ot Gosdumy [Elektronnyj resurs] // Kurer-sreda. 2020. 21 noyab. URL: <https://kurer-sreda.ru/2020/11/21/624577-vse-dejstvuyushhie-mery-podderzhki-v-vide-vyplat-i-lgot-dlya-rossiyan-i-semej-s-detmi-v-2020-2021-ot-gosdumy> (data obrashcheniya: 12.03.2021).
9. Goncharova T.S. Rossijskaya sem'ya: istoriya i sovremennost' // Vestn. Tamb. gos. tekh. un-ta. 2018. № 1. С. 226–231.
10. Gurko T.A. Institut sem'i v postindustrial'nyh obshchestvah // Cennosti i smysly. 2019. № 4. С. 26–44.
11. Drozdeckaya I.A. Osobennosti social'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya podrostkov s deviantnym povedeniem. SPb., 2016.

12. Mustaeva F.A. Sem'ya v sisteme zhiznennykh cennostey sovremennoj molodezhi // Social'naya politika i sociologiya. 2019. № 8. S. 171–179.

13. Novye vidy gospodderzhki v 2020 godu [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.gosuslugi.ru/help/news/2020_03_03_privileges (data obrashcheniya: 12.03.2021).

14. Noskova A.V. Sem'ya v Rossii: tysyachel'nyaya istoriya glazami sociologa: monogr. M., 2017.

15. Ob utverzhdenii Konceptii gosudarstvennoj semejnoy politiki v Rossii na period do 2025 goda [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167897/1ae3172271088ff17d13f732abf826846524ab91/ (data obrashcheniya: 24.03.2021).

16. Podkladova T.D. Muzhchina-otec v sem'e i obshchestve: вовлеченность vs. исключенность // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya. 2016. № 1. S. 107–112.

17. Rahmanova V.K. Pervyj opyt otcovstva i otnoshenie k svoemu otcu // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2018. № 4. S. 48–56.

18. Serikov V.V. Problema celostnosti v obrazovatel'nykh sistem // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 3(116). S. 14–20.

19. Social'no-psihologicheskie i duhovno-nravstvennyye aspekty sem'i i semejnogo vospitaniya v sovremennoy mire [Elektronnyj resurs] / V.A. Ababkov [i dr.]. M., 2016. URL: <http://www.iprbookshop.ru/32152.html> (data obrashcheniya: 12.03.2021).

Model of the process of the psychological and pedagogical support of the development of the reproductive culture of students

The article deals with the model of the process of the psychological and pedagogical support of the development of the reproductive culture of students (based on the educational institutions of the Volgograd region) including the diagnostic, analytical and consultative (propaedeutic) models.

Key words: *reproductive culture, development, model of the process of psychological and pedagogical support, students, the Volgograd region.*

(Статья поступила в редакцию 10.03.2021)

О.В. ЯКОВЛЕВА
(Санкт-Петербург)

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА*

Представлен практический опыт обогащения электронного учебного курса (ЭУК) для бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», образовательными задачами, актуализирующими контексты профессионального воспитания. Приведены примеры авторских образовательных задач, рассматриваются особенности их решения студентами. Сформулированы принципы построения ЭУК в контексте профессионального воспитания.

Ключевые слова: *профессиональное воспитание, будущий педагог, студент, электронный учебный курс, цифровая образовательная среда, педагогическое образование, образовательная задача, ценности.*

В условиях массового перехода высшего педагогического образования к применению дистанционных образовательных технологий актуализировались противоречия в области профессионального воспитания [15], особенно в контексте разработки электронных учебных курсов (ЭУК). Ведь дистанционный формат может повлечь ослабление межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса, традиционно несущего воспитательный потенциал. Доказанными рисками «оцифровки» образования являются проблемы социализации, развития коммуникативных качеств и компетенций [4]. Сегодня актуален вопрос: каким образом необходимо проектировать ЭУК, чтобы актуализировались контексты профессионального воспитания?

В течение 2020 г. на базе кафедры цифрового образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена была проведена серия исследований в области профессионального воспитания будущих педагогов, в частности посвященных

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ (грант № 19-29-14029 «Трансформация средств психолого-педагогической поддержки развития ученика в условиях цифровизации образовательной среды»).

Примеры образовательных задач

| Контекст профессионального воспитания в ЦОС | Профессиональная задача педагога в ЦОС | Примеры образовательных задач |
|--|--|-------------------------------|
| 1. Видеть ученика в образовательном (воспитательном) процессе в ЦОС | | |
| <p>Видеть (понимать) особенности личности ученика, осуществлять педагогическую диагностику с помощью цифровых инструментов:</p> <ul style="list-style-type: none"> • отражение в ЦОС особенностей личности ученика – анализ цифровых следов (ценностные ориентации, ведущие потребности, кругозор, социальный интеллект, интересы, круг взаимодействий); • на основании «информационного портрета» прогнозировать направления развития и основные личностные риски ученика | <ul style="list-style-type: none"> • Анализ международных инструментов диагностики образовательных достижений (PISA, TIMSS и др.); • отбор заданий, соотносимых с предметной областью «Информатика и ИКТ»; • подбор педагогических ситуаций, взаимный обмен и решение; • банк примеров инновационных форм образовательных взаимодействий | |
| Ключевые ценности: личность, «цифровая» эмпатия, персонализация, информационная ответственность | | |
| 2. Строить (сопровождать) образовательный (воспитательный) процесс в ЦОС | | |
| <p>Компоненты воспитательного процесса (по Ю.К. Бабанскому):</p> <ul style="list-style-type: none"> • целевой – создание условий для принятия целей воспитания, персонализированного переопределения и коррекции целей; • стимулирующе-мотивационный – отбор и применение приемов взаимодействия в ЦОС; • содержательный – персонализация содержания воспитания на основании особенностей личности ученика; • операционно-действенный – отбор и реализация форм, методов, средств, технологий воспитания, адекватных возможностям ЦОС, а также персональным целям ученика; • контрольно-регулирующий – цифровые инструменты контроля, педагогического управления; • оценочно-результативный – сопровождение и поддержка рефлексии, самоопределения ученика | <ul style="list-style-type: none"> • Трансформация урока в цифровой среде (переработка конспекта урока для дистанционного формата взаимодействия); • разработка заданий, предполагающих совместную работу, обсуждение, выбор; • визуализация цифровой трансформации образовательного процесса | |
| Ключевые ценности: свобода действий, актуальность и новизна информации, образовательная активность, креативность, нестандартность мышления | | |
| 3. Взаимодействовать с субъектами ЦОС | | |
| <p>Расширение пространственных возможностей взаимодействия в процессе решения воспитательных задач:</p> <ul style="list-style-type: none"> • широкий спектр социальных партнеров, масштабирование коммуникаций; • открытая среда взаимодействий (например, через социальные медиа) | <ul style="list-style-type: none"> • Деловая игра «Изменение педагогического взаимодействия в цифровой среде»; • обсуждение фобий и маний педагога [10] в контексте ЦОС, способов их преодоления; • подбор педагогических ситуаций, взаимный обмен и решение в микрогруппах | |
| Ключевые ценности: цифровая этика, расширение коммуникационных связей, толерантность, межотраслевая, межпредметная, межкультурная коммуникация | | |
| 4. Создавать и использовать ЦОС для реализации целей и задач воспитания | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Проектирование предметной ЦОС с воспитательными контекстами; • решение задач воспитания в институциональной ЦОС (школы, колледжа, университета и др.); • цифровые ресурсы в открытой ЦОС (открытые образовательные ресурсы) | <ul style="list-style-type: none"> • Разработка плана диагностики обучающихся с целью персонализации процесса изучения информатики; • анализ учебника по информатике (на выбор) с точки зрения воспитательного контекста заданий | |
| Ключевые ценности: открытость, взаимное обучение, совместная работа | | |

| Контекст профессионального воспитания в ЦОС | Примеры образовательных задач |
|--|---|
| 5. Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование, саморазвитие, самовоспитание, профессиональное поведение | |
| Персональная ЦОС педагога: <ul style="list-style-type: none"> • отбор партнеров для профессионально значимых взаимодействий, консультирования, сотрудничества и др.; • отбор цифровых ресурсов для самообразования | <ul style="list-style-type: none"> • Самодиагностика ИКТ-компетенций (интерактивный опрос на основе рамки European Digital Competence Framework для педагогов); • самопрезентация учителя; • диагностика своих педагогических способностей; • визуализация персональной среды профессионального самообразования |
| Ключевые ценности: цифровое самоуправление, цифровая самопрезентация, цифровая самоидентификация, спектр стратегий управления, взаимное обучение | |
| 6. Управлять объектами (цифровым контентом) и субъектами ЦОС | |
| Приемы и цифровые инструменты педагогического управления: прямое, косвенное, внешнее, самоуправление, взаимное управление | <ul style="list-style-type: none"> • Анализ ЦОС школы (инфраструктура, ЦОР, социальные партнеры и др.); • анализ сайта школы (современность, адаптивность, привлекательность, интерактивность и др.); • совместная выработка критериев оценки сайта школы |
| Ключевые ценности: инструментализация, многообразие обратных связей | |
| 7. Организовывать работу с информацией в ЦОС | |
| Образовательные ресурсы ЦОС: отбор, проектирование, разработка, экспертиза | <ul style="list-style-type: none"> • Формулирование проблемных заданий для проектной деятельности школьников; • постановка задач (образовательных, воспитательных, развивающих) по выбранной теме; • разработка критериев оценивания заданий; • анализ вебинара для школьников |
| Ключевые ценности: персонализация, информационная ответственность, вариативность контента | |

ценностно-целевому компоненту цифровой образовательной среды (ЦОС). Были изучены особенности понимания ценностей ЦОС будущими педагогами, выделены наиболее актуальные для студентов ценности, а также предложены перспективные ценности, для освоения которых также целесообразно создавать условия [18]. По итогам анализа результатов диагностики обоснованы несколько направлений по обогащению ценностно-целевого компонента ЦОС: учет пространственно-временных, технологических, коммуникационных возможностей цифровой среды, позволяющих создавать коллективный контент (информационный продукт), работать совместно, расширяя ресурсную базу; учет коммуникационных особенностей – дискуссионность среды, новые возможности восприятия и созда-

ния образа участников среды; создание условий для поддержки процессов самопознания, самоопределения в профессиональном контексте; обогащение опыта решения профессиональных задач через анализ широкой педагогической практики развивающегося цифрового образования, в том числе аспектов воспитания.

В ситуации пандемии в первом семестре 2020/21 уч. г. перечисленные идеи были внедрены в практику разработки ЭУК «Решение профессиональных задач педагога (информатика и информационные технологии в образовании)», ориентированного на бакалавров 4-го курса. Обучающиеся осваивали содержание данного курса полностью в дистанционном формате, с применением технологий электронного обучения, что явилось дополни-

тельным стимулом для исследования возможностей усиления воспитательного компонента в ЭУК.

Методологическим основанием экспериментального исследования является психодидактический подход к проектированию ЦОС, особое внимание в котором уделяется ценностно-целевому компоненту среды [7; 12]. В данном контексте ЭУК можно рассматривать как предметно-практическую ЦОС.

Системообразующая идея содержательного построения курса – подход к типологизации профессиональных задач педагога, в основе которого лежат пять групп задач профессиональной деятельности учителя (подход предложен коллективом авторов – Н.Ф. Радионовой, В.А. Козыревым, А.П. Тряпицкой, а затем расширен Г.А. Бордовским, Н.Ф. Радионовой, Е.В. Пискуновой) [3; 14]. Задачи были изначально сформулированы в контексте «традиционного» образовательного процесса, основанного в первую очередь на межличностном взаимодействии, следовательно, в контексте перехода образовательного процесса в дистанционный формат необходимо их уточнение. В каждой задаче был выделен ценностный компонент, который обогащает ее воспитательным контекстом. Это позволяет реализовать идею профессионального воспитания непосредственно в образовательном процессе [6], а также обеспечить «скрытую воспитательную позицию» [16]. Обобщенные результаты представлены в табл. на с. 19–20.

С целью структурирования содержания ЭУК была выбрана образовательная задача

как основная единица информационного микроблока [8]. Была также использована идея микрообучения, основанного на концепции «трех О» – «ознакомился, осмыслил, опробовал» [11, с. 302].

Проектирование ЭУК проводилось по двум линиям: во-первых, отбор профессиональных задач, которые может решать учитель, в соответствии с выбранной типологией (в данном конкретном случае – учитель информатики и ИКТ); во-вторых, обогащение образовательных задач контекстами профессионального воспитания в соответствии с обоснованными ранее направлениями. Обобщенная формулировка задачи, а также определение контекста ее решения для студентов основывались на компетенциях, формируемых в рамках данной дисциплины. Таким образом, в качестве основных концептов выступили «личность» (субъект), «среда», «взаимодействие».

В организационном плане взаимодействие со студентами в рамках освоения дисциплины проходило в разных форматах в базе СДО Moodle. В зависимости от содержания решаемых образовательных задач применялись технологии онлайн-лекций, семинаров и дискуссий (на платформе Zoom), офлайн-дискуссий (форум обсуждений), а также приемы перевёрнутого обучения.

Полученные результаты проанализированы в нескольких аспектах: проведено итоговое анкетирование студентов с целью выявления новизны, полезности, актуальности, организационных достоинств и недостатков курса в целом и входящих в него отдельных темати-

**Оценка значимости образовательных задач студентами
(средние значения по 5-балльной шкале)**



ческих задач, а также изучены качественные особенности решения будущими педагогами предложенных образовательных задач, исходя из направлений по обогащению ценностно-целевого компонента ЦОС.

Отметим, что экспериментальная работа была реализована на фокус-группе из 20 человек, и на данном этапе можно говорить о ряде важных качественных и количественных характеристик деятельности студентов. После завершения обучения студентам была предложена анонимная итоговая рефлексивная анкета. Анализ полученных результатов показал, что полезным курс сочли 80% (16 участников из 20); новизну контекста решаемых задач отметили 60% (12 человек). На вопрос: «Какие задания вы бы хотели выполнить в рамках курса, но вам их не предложили?» – 60% участников отметили отсутствие необходимости в изменении заданий, однако довольно ценными оказались предложения оставшихся 30% – они подчеркнули важность деловых игр и совместной работы: «нужно больше заданий по решению педагогических задач... например, когда мы придумывали задачи и обменивались ими или решали задачи, которые есть в различных практикумах». Кроме того, были высказаны следующие предложения по изменению организационных особенностей курса: изменить задание по анализу вебинаров и анализу сайтов школ, перенести дискуссию на форуме в онлайн-формат. Средние значения значимости образовательных задач для студентов представлены на диаграмме (рис. на с. 21).

Наибольший интерес отмечен к задачам, связанным с самопознанием (самодиагностика, план самовоспитания и самообразования), к задачам творческого характера (визуализация), в том числе в рамках осваиваемой предметной области (трансформация урока, составление задач по информатике с разными контекстами). Наименьший интерес вызвали задачи аналитического характера (анализ сайтов школ, анализ вебинаров). Это может быть связано с частотностью подобных заданий в целом, со сложностью аналитической деятельности в частности и сравнительно небольшим опытом экспертной деятельности у студентов. Следовательно, необходимо в дальнейшем продумать альтернативные варианты постановки подобных образовательных задач с целью появления интереса, личностного смысла в их решении.

Рассмотрим подробнее конкретные примеры обогащения ценностно-целевого компо-

нента ЭУК, а также особенности решения образовательных задач будущими педагогами.

Первое направление – это учет возможностей цифровой среды, позволяющих создавать коллективный контент, работать совместно, расширять ресурсную базу ЭУК. Таким образом, достигаются воспитательные эффекты синергии, а также развитие профессионально значимых навыков сотрудничества, работы в команде, которые являются ключевыми навыками XXI в. [1]. Так, после решения задачи самодиагностики (выполнения диагностической методики «Самодиагностика педагогических способностей») [13] обсуждались не только полученные студентами результаты, но и актуальность данной методики в условиях цифровизации образования; варианты ее расширения для изучения профессиональных способностей учителя в контексте цифровой среды. В результате решения данной задачи студенты поделились другими инструментами самодиагностики педагога, найденными самостоятельно в базе открытых образовательных ресурсов.

Второе направление – это использование коммуникационного потенциала цифровой среды, заключающегося в дискуссионности, полилогизме. Здесь отражается социальный аспект профессионального воспитания, может быть задействована распределенная мотивация. В качестве примера задачи приведем онлайн-дискуссию по вопросу типичных ошибок учителя при дистанционном взаимодействии с учениками. Студентам предлагалось обменяться мнениями о том, почему нельзя полностью перенести опыт работы у доски в цифровую среду. Среди ответов целесообразно выделить ряд аспектов в порядке убывания их популярности: ограничения межличностного взаимодействия (эмоциональный фон, мотивация к выполнению заданий); сложности в организации парной и групповой работы одновременно под руководством одного педагога; формализация обратной связи и сложность развернутых оценочных суждений; трудность обеспечения равных технологических возможностей для всех учеников; повышенная отвлекаемость и утомляемость; затруднения в определении степени самостоятельности выполнения заданий; снижение доли воспитательных влияний (или передача этих функций исключительно семье); сложности организации практических и лабораторных работ.

Кроме того, предлагалась задача, направленная на совместный анализ изменений урока в дистанционном формате. Студентам необходимо было выбрать конспект урока, раз-

работанный в рамках традиционной педагогической практики, и показать в рамках онлайн-семинара, как будет изменяться данный урок в условиях применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий: изменятся ли цели и задачи урока; как будут меняться временные рамки урока, каждого его этапа; как будет проходить самостоятельная работа; как будет организовано взаимодействие с учениками. Задание «Визуализация цифровой трансформации образовательного процесса» с последующим публичным обсуждением работ позволило провести обобщение данного вопроса. В работах студентов выявлен спектр идей, в том числе и воспитательные контексты, ассоциативно связанных с концептом «цифровое образование»: вариативные образовательные маршруты; персонализация; синтез формального, неформального, информального образования; новые возможности с позиции педагога и обучающихся; изменения форм педагогического взаимодействия; открытость среды и «прозрачность» деятельности учителя; ограничения и риски; этические вопросы.

Была проведена деловая игра «Методический семинар» по теме «Изменение педагогического взаимодействия в цифровой среде». Студентам было предложено смоделировать ситуацию педагогического совета, на котором обсуждаются рекомендации по изменению взаимодействия с учениками, изменению хода урока, приводятся конкретные примеры из собственного опыта (данная группа студентов имела опыт работы в летнем онлайн-лагере в рамках воспитательного проекта «МегаГерц», направленного на обеспечение культурно-образовательного досуга школьников).

Третье направление – это создание условий для поддержки процессов самопознания, самоопределения в профессиональном контексте. Важным компонентом образовательного процесса выступала рефлексивная деятельность студентов как важный фактор самовоспитания и развития субъектной позиции будущего педагога, которая проявляется «в конкретных обстоятельствах выбора, через суждение, принятие решения, действие, переживание» [2, с. 36]. Например, для задачи по самоанализу ИКТ-компетенций на основании Европейской рамки цифровых компетенций педагога [17] предлагались следующие вопросы: актуален ли данный инструмент оценки ИКТ-компетенции для современного российского педагога; каковы ваши сильные и слабые стороны на основании результатов данного опроса; на каком уровне применения ИКТ вы на-

ходите (новичок, исследователь, эксперт и т. д.); согласны ли вы с полученными результатами. Студенты экспериментальной группы имели сравнительно небольшой опыт профессиональной деятельности (педагогическая практика, работа в детском летнем лагере, в том числе онлайн-лагере), однако оценка и анализ собственных ИКТ-компетенций вызвали интерес: наивысшие баллы у всех участников экспериментальной группы были получены по направлению «цифровые компетенции» (что соотносится с профилем их профессиональной подготовки), а наименьшие – по направлениям «оценка», «преподавание и обучение». Студенты отметили, что им было важно оценить себя, а также получить рекомендации, например вступить в профессиональные сообщества с целью обмена опытом, усилить сотрудничество, планировать самообразование. Результаты самодиагностики представлялись в формате открытой дискуссии, что позволило расширить воспитательную задачу – не просто реализовать самооценку, но обменяться мнениями, сравнить персональные результаты с результатами одноклассников.

Кроме того, ряд задач предполагал выбор контекста решения. Так, для задачи «профессиональная самопрезентация педагога» были предложены варианты на выбор: в качестве директора инновационной школы составить программу «вступительных испытаний» для претендентов на должность учителя информатики (из текста должны быть понятны цели, направления и формы взаимодействия с молодым педагогом); в качестве молодого педагога описать, что и в какой форме представить работодателю на собеседовании при устройстве на работу на должность учителя информатики и ИКТ. Наиболее популярными составляющими, предложенными студентами для собеседования с претендентом на должность учителя информатики, оказались решение педагогических (проблемных) задач, демонстрация знаний предметной области (через выполнение типовых заданий), подготовка конспекта урока, психологическое тестирование, привлечение экспертного мнения, проведение открытого урока. С позиции педагога, при трудоустройстве были предложены варианты представления резюме, персонального сайта учителя, проявление заинтересованности в особенностях конкретной школы (инфраструктура, контингент обучающихся, достижения, традиции и т. д.); студенты также отметили необходимость соблюдения дресс-кода, культуры общения.

Визуализация персональной среды профессионального самообразования позволила обобщить актуальные для будущих педагогов направления профессионального саморазвития и самовоспитания: расширение опыта и приемов педагогического взаимодействия, преодоление «комплекса отличника», расширение знаний и умений в предметной области, непрерывное образование (формальное, неформальное, информальное), постановка конкретных целей саморазвития и понимание ожидаемых результатов (план саморазвития).

Четвертое направление – это обогащение опыта решения профессиональных задач через анализ широкой педагогической практики развивающегося цифрового образования. В данном направлении были проанализированы вебинары, проводимые студентами (обучающимися по этой же образовательной программе, но других академических групп и курсов) в рамках проекта «Продленка с Герценовским университетом». Анализ проводился по следующим направлениям: организация вебинара (подключение участников, планирование, технические аспекты); содержание материала (соответствие программе, логика изложения); использованные ЭОР; взаимодействие педагога и участников (речь, темп, образность речи, вопросы аудитории, эмоциональность и т. д.); управление вниманием (какие приемы применялись); общее впечатление; рекомендации по совершенствованию вебинара в разных направлениях (организационном, содержательном с точки зрения применяемых ЭОР, взаимодействия с аудиторией, самопрезентации учителя и т. д.). Значимость данной задачи была оценена студентами неоднозначно, что является индикатором необходимости дальнейшего изучения данного вопроса. С одной стороны, здесь могли оказаться затронутыми этические стороны анализа деятельности коллег по обучению, с другой – это может указывать на целесообразность расширения опыта студентов по анализу деятельности педагога в цифровой среде в вариативных ситуациях.

На основании проведенной экспериментальной работы выявлено, что положенные в основу проектирования ЭУК (как предметно-практической ЦОС) направления обогащения ценностно-целевого компонента имеют актуальность в современном контексте профессионального воспитания будущих педагогов.

Активное применение возможностей цифровой среды по созданию коллективного контента, расширению ресурсной базы ЭУК в усло-

виях дистанционного обучения позволяет каждому участнику внести в общую базу значимые ресурсы, увидеть спектр интересов коллег по обучению, обогатить свой профессиональный кругозор, оценить соотношение объема и качества собственного ресурса и ресурсов других участников.

Использование коммуникационного потенциала цифровой среды – это попытка разрешить проблему нехватки коммуникационной и социальной составляющих ЭУК. Необходимо отойти от привычной модели, принятой в дистанционном обучении, когда происходит самостоятельное освоение материала с последующей аттестацией. В социально ориентированных профессиях (в частности, в деятельности учителя), часто отсутствует единственно верное решение профессиональной задачи, следовательно, надо увидеть и осознать вариативность мнений, подходов, выбрать и обосновать собственное решение. Именно это помогает внести личностный смысл в условия образования в дистанте.

Создание условий для поддержки процессов самопознания, самоопределения в профессиональном контексте оказалось особенно востребовано студентами. Рефлексивная деятельность является важным компонентом профессионального воспитания.

Анализ педагогической практики развивающегося цифрового образования позволяет повысить актуальность решаемых образовательных задач, увидеть современные и перспективные контексты будущей профессиональной деятельности, осознать проблемы трансформационных процессов в образовании, необходимость самостоятельно задавать вопросы и искать пути их решения в ситуации неопределенности, когда не существует четких алгоритмов и шаблонных способов деятельности.

В заключение сформулируем основные принципы построения ЭУК (как предметно-практической ЦОС) в контексте профессионального воспитания: обогащение образовательной (профессиональной) задачи воспитательными контекстами; открытость контента (вариативность, избыточность контента, возможности совместного дополнения); дискуссионность и полилогизм (право субъекта на свою точку зрения, позицию; взаимное уважение к ресурсам других участников, решение учебных задач в сотрудничестве); приоритет профессионального самопознания, самоопределения, самопроектирования.

Список литературы

1. Абузярова Д., Белоусова В., Краюшкина Ж., Лонщикова Ю., Никифорова Е., Чичканов Н. Роль человеческого капитала в сфере науки, технологий и инноваций // Форсайт. 2019. № 2. С. 107–119.
2. Баранов А.А., Сунцова А.С. Развитие субъектной позиции студентов в процессе стажерской практики в инклюзивной школе // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 2. С. 29–52.
3. Верещагина Н.О., Гладкая И.В., Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Соломин В.П., Тряпицына А.П. Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: практикоориентированная моногр. СПб., 2016.
4. Данильян С.Б. Положительные и отрицательные тенденции в процессах цифровизации образовательной среды высшей школы // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2020. № 3(74). С. 27–31.
5. Десненко С.И., Пахомова Т.Е. Особенности цифрового образовательного контента при организации дистанционного обучения в профессиональном образовании // Уч. зап. Забайкал. гос. ун-та. 2020. Т. 15. № 5. С. 6–14.
6. Дроботенко Ю.Б., Макарова Н.С., Чекалева Н.В. Современные подходы к проблемам профессионального воспитания студентов педагогического вуза // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Образование. Педагогические науки. 2019. Т. 11. № 4. С. 30–38.
7. Интеллектуальные технологии в цифровой среде университета: моногр. / под ред. Т.Н. Носковой. СПб., 2020.
8. Казакова Е.И. Цифровая трансформация педагогического образования // Ярослав. пед. вестн. 2020. № 1(112). С. 8–14.
9. Колосов Е.А. Современное состояние профессионального образования // Научно-педагогическое обозрение. 2020. № 6(34). С. 91–97.
10. Мазниченко М., Тюнников Ю. Педагогические фобии и мании: классификация и преодоление // Народное образование. 2004. № 7. С. 233–239.
11. Монахова Г.А., Монахов Д.Н., Прончев Г.Б. Микрообучение как феномен цифровой трансформации образования // Образование и право. 2020. № 6. С. 299–304.
12. Носкова Т.Н. Дидактика цифровой среды: моногр. СПб., 2020.
13. Орлов А.А. Введение в педагогическую деятельность. Практикум: учеб.-метод. пособие. 2-е изд., стер. М., 2020.
14. Писарева С.А., Пучков М.Ю., Ривкина С.В., Тряпицына А.П. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 3. С. 151–168.
15. Тазов П.Ю. Вопросы цифрового обучения и методы повышения эффективности обучения цифрового поколения в условиях цифровой среды //

Современные наукоемкие технологии. 2020. № 6-2. С. 385–391.

16. Фролова С.В., Фролов В.А. Концептуальные основы профессионального воспитания студента педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-5. С. 223–229.
17. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. М., 2019.
18. Яковлева О.В. Исследование ценностей цифровой образовательной среды в контексте профессионального воспитания будущих педагогов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 3(146). С. 8–16.

* * *

1. Abuzyarova D., Belousova V., Krayushkina Zh., Lonshchikova Yu., Nikiforova E., Chichkanov N. Rol' chelovecheskogo kapitala v sfere nauki, tekhnologij i innovacij // Forsajt. 2019. № 2. S. 107–119.
2. Baranov A.A., Suncova A.S. Razvitie sub#-ektnoj pozicii studentov v processe stazherskoj praktiki v inkluzivnoj shkole // Obrazovanie i nauka. 2020. T. 22. № 2. S. 29–52.
3. Vereshchagina N.O., Gladkaya I.V., Glubokova E.N., Pisareva S.A., Solomin V.P., Tryapicyna A.P. Razvitie kompetentnosti budushchego pedagoga v obrazovatel'nom processe sovremennogo vuza: praktikoorientirovannaya monogr. SPb., 2016.
4. Danil'yan S.B. Polozhitel'nye i otricitel'nye tendencii v processah cifrovizacii obrazovatel'noj sredy vysšej shkoly // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i social'no-ekonomicheskikh nauk. 2020. № 3(74). S. 27–31.
5. Desnenko S.I., Pahomova T.E. Osobennosti cifrovogo obrazovatel'nogo kontenta pri organizacii distancionnogo obucheniya v professional'nom obrazovanii // Uch. zap. Zabajkal. gos. un-ta. 2020. T. 15. № 5. S. 6–14.
6. Drobotenko Yu.B., Makarova N.S., Chekaleva N.V. Covremennye podhody k problemam professional'nogo vospitaniya studentov pedagogicheskogo vuza // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2019. T. 11. № 4. S. 30–38.
7. Intellektual'nye tekhnologii v cifrovoj srede universiteta: monogr. / pod red. T.N. Noskovoj. SPb., 2020.
8. Kazakova E.I. Cifrovaya transformaciya pedagogicheskogo obrazovaniya // Yaroslav. ped. vestn. 2020. № 1(112). S. 8–14.
9. Kolosov E.A. Sovremennoe sostoyanie professional'nogo obrazovaniya // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2020. № 6(34). S. 91–97.
10. Maznichenko M., Tyunnikov Yu. Pedagogicheskie fobii i manii: klassifikaciya i preodolenie // Narodnoe obrazovanie. 2004. № 7. S. 233–239.

11. Monahova G.A., Monahov D.N., Pronchev G.B. Mikroobuchenie kak fenomen cifrovoj transformacii obrazovaniya // *Obrazovanie i pravo*. 2020. № 6. S. 299–304.

12. Noskova T.N. Didaktika cifrovoj sredy: monogr. SPb., 2020.

13. Orlov A.A. Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost'. Praktikum: ucheb.-metod. posobie. 2-e izd., ster. M., 2020.

14. Pisareva S.A., Puchkov M.Yu., Rivkina S.V., Tryapitsyna A.P. Model' urovnevoj ocenki professional'noj kompetentnosti uchitelya // *Science for Education Today*. 2019. T. 9. № 3. S. 151–168.

15. Tazov P.Yu. Voprosy cifrovogo obucheniya i metody povysheniya effektivnosti obucheniya cifrovogo pokoleniya v usloviyah cifrovoj sredy // *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. 2020. № 6-2. S. 385–391.

16. Frolova S.V., Frolov V.A. Konceptual'nye osnovy professional'nogo vospitaniya studenta pedagogicheskogo vuza // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017. № 56-5. S. 223–229.

17. Cifrovaya gramotnost' rossijskih pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniyu cifrovyyh tekhnologij v uchebnom processe. M., 2019.

18. Yakovleva O.V. Issledovanie cennostej cifrovoj obrazovatel'noj sredy v kontekste professional'nogo vospitaniya budushchih pedagogov // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*. 2020. № 3(146). S. 8–16.

Tasks of professional education of future teachers in the context of electronic educational course

The article deals with the practical experience of enlarging the electronic educational course for bachelors of the training program "Pedagogical education" by the educational tasks making actual the contexts of the professional education. There are given the examples of the author's educational tasks, there are considered the peculiarities of their solution by students. The author formulates the principles of building the electronic educational course in the context of the professional education.

Key words: *professional education, future teacher, student, electronic educational course, digital educational environment, pedagogical education, educational task, values.*

(Статья поступила в редакцию 02.04.2021)

М.М. БОГУСЛАВСКАЯ
(Мурманск)

ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Рассматриваются особенности формирования и развития профессиональной направленности личности у студентов. Особое внимание уделяется факторам эффективного развития профессиональной направленности личности у будущих педагогов.

Ключевые слова: *профессиональная направленность личности, профессионально-педагогическая направленность, факторы развития.*

Одной из ведущих сфер личностного развития, целью и смыслом жизни, социальной реализации и самосовершенствования человека является профессиональная сфера. Именно она образует основную форму активности человека, и ей посвящена значительная часть человеческой жизни. Для большинства профессиональная сфера предоставляет возможность удовлетворить всю гамму потребностей, раскрыть способности, утвердить себя как личность, достичь определенного социального статуса.

Требования к системе знаний, умений, навыков и профессиональных качеств молодых специалистов формируются в процессе обучения с учетом перспектив развития науки, техники, технологий и культуры. Основой профессиональной направленности будущего специалиста является приобретение им знаний о профессии, самопознание и оценка своих индивидуальных особенностей, сопоставление знаний о себе и о профессиональной деятельности [2].

По мнению исследователей (Л.М. Митина, Н.В. Кузьмина), профессиональную направленность личности можно охарактеризовать как позитивное отношение к профессии, склонность и интерес к ней, желание совершенствовать свою подготовку, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь профессиональной деятельностью. Профессиональная направленность предполагает внутреннее принятие ценностей и задач профессиональной деятельности, сформирован-

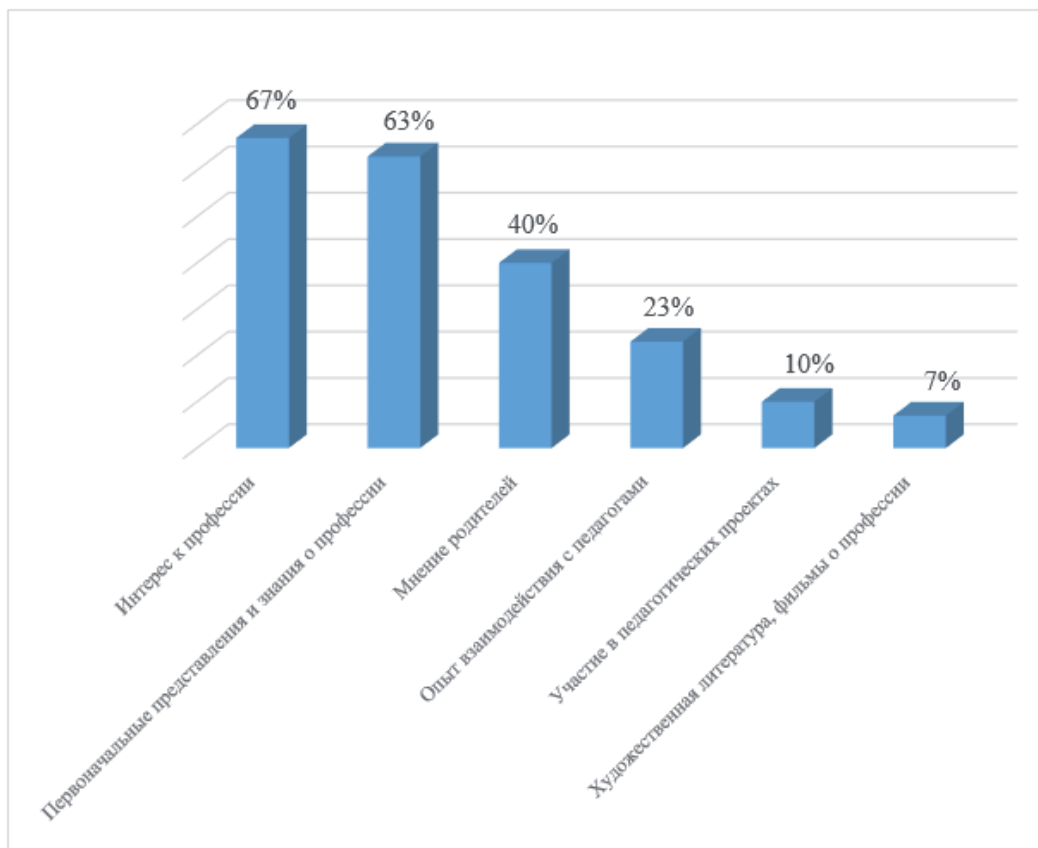


Рис. 1. Внешние предпосылки формирования профессиональной направленности личности будущих педагогов

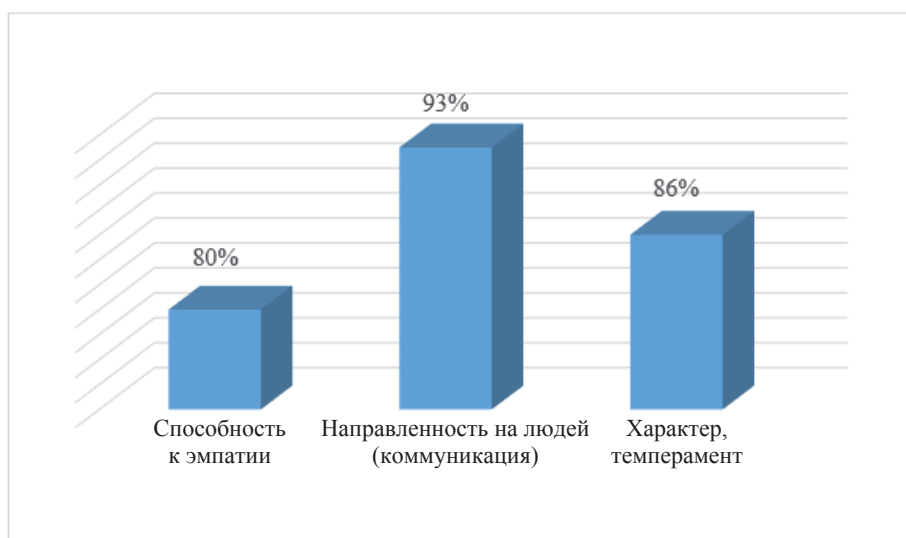


Рис. 2. Внутренние предпосылки формирования профессиональной направленности личности будущих педагогов

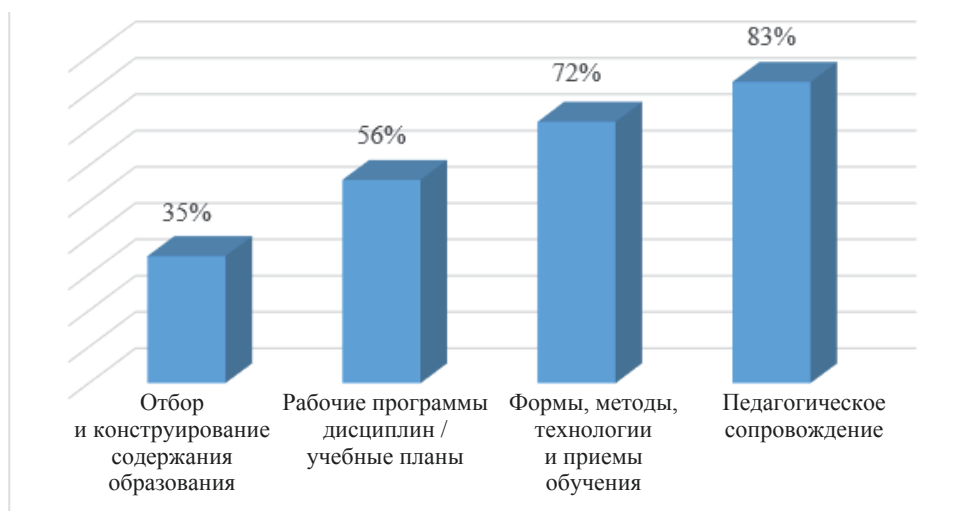


Рис. 3. Факторы-условия формирования профессиональной направленности личности будущих педагогов

ность профессиональных идеалов, установок и убеждений.

При работе над моделью формирования профессиональной направленности личности были выявлены некоторые характеристики процесса ее формирования, которые определяют суть и смысл оптимального и результативного развития профессиональной направленности личности будущих педагогов [3]. В дальнейшем мы определяем данные характеристики как факторы эффективного развития профессиональной направленности личности будущих педагогов. Можно было бы дать им понятие «условия формирования», однако под условиями подразумевается среда, совокупность обстоятельств, в которых данный процесс протекает. Факторы же являются переходным средством от исходного положения к результату деятельности.

В то же время результаты исследования, проведенного в 2020–2021 гг. на базе Мурманского арктического государственного университета, показали, что факторы эффективности можно отнести к двум разным группам характеристик. Студенты-первокурсники и студенты старших курсов (66 обучающихся от 17 до 22 лет) педагогических направлений прошли анкетирование на сформированность профессиональной направленности личности. И в ходе данного исследования были выявле-

ны две группы факторов, оказывающих влияние на эффективное формирование профессиональной направленности личности будущих педагогов.

Первую группу условно можно назвать «факторы-ресурсы» и включить в нее внешние и внутренние предпосылки формирования профессиональной направленности личности. Внешние предпосылки определяются тем набором знаний и мотивов, с которыми абитуриент приходит в университет. Например, представление о целях и ценностях педагогической деятельности; опыт взаимодействия с педагогами-профессионалами, преемственность (педагогическая «династия»), интерес к профессии и т. д. (рис. 1).

Внутренними предпосылками будут являться психические свойства личности, присущие педагогической профессии (характер, воля, темперамент и др.) (рис. 2). Мнения респондентов по данному вопросу разделились, поскольку, по мнению обучающихся, компетентный педагог должен быть наделен всеми указанными свойствами.

Вторая группа обозначена нами как факторы-условия и включает в себя целенаправленный подход к отбору и конструированию содержания педагогического образования в рамках рабочих программ и дисциплин; отбор организационных форм, методов, технологий



Рис. 4. Факторы эффективности формирования профессиональной направленности личности

и техник обучения, способствующих развитию профессиональной направленности личности будущих педагогов.

В эту же категорию мы включили влияние педагогического сопровождения на формирование профессиональной направленности личности обучающихся, т. к. личность педагога играет решающую роль в данном процессе (рис. 3). И большинство респондентов отметило это как самый важный элемент в структуре педагогического образования, т. к. педагог со сформированной профессиональной направленностью вносит свой неоспоримый вклад в отношении обучающихся к своей будущей профессии [1].

Педагогическое сопровождение понимается как комплекс мероприятий, обеспечивающих благоприятные условия для развития и укрепления профессиональной направленности студентов. В педагогическом контексте студенты выступают не объектами педагогического воздействия, а активными субъектами профессионального развития, готовыми к самостоятельному решению проблем, возникающих в процессе профессионального са-

моопределения и профессионального становления. Педагоги при этом должны предоставлять обучающимся необходимую поддержку, которая предусматривает консультирование; совместное со студентами планирование способов преодоления трудностей профессионального становления и оказание помощи в их реализации.

Сгруппировав полученные данные и избрав их схематически, можно увидеть то, в какой мере и в какой момент они оказывают влияние на формирование профессиональной направленности личности будущих педагогов. Так, факторы-предпосылки оказывают влияние на формирование профессиональной направленности еще до момента поступления обучающегося в университет и являются первостепенными. После поступления на педагогическое направление подготовки начинают работать факторы-условия, которые будут сопровождать весь процесс образования будущего педагога. Но только при влиянии обеих групп этих факторов у студента может сформироваться профессиональная направленность в той или иной мере (рис. 4).

Полученные в настоящем исследовании данные позволяют говорить о том, что формирование профессиональной направленности личности будущих педагогов в период обучения в вузе обусловливается характеристиками, которые мы условно обозначили как факторы эффективного развития. Данные характеристики имеют свои особенности и поэтому они разделены нами на две группы: факторы-предпосылки (внешние и внутренние) и факторы-условия. Факторы-предпосылки включают в себя внутренние и внешние ресурсы абитуриента, его установки и ценности, а факторы-условия сопровождают образовательный процесс и являются продуктом деятельности вуза. Успешное и эффективное формирование профессиональной личности будущих педагогов возможно только в том случае, если влияние данных факторов будет систематическим и целенаправленным, а также будет рассматриваться в едином контексте относительно студентов – будущих педагогов.

Список литературы

1. Богуславская М.М., Пиксендеева В.Г. Роль педагога в формировании профессиональной направленности личности // Цели и ценности современного образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Мурманск, 2019. С. 72–75.
2. Богуславская М.М. Особенности развития профессиональной направленности личности будущих педагогов // Цели и ценности современного образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Мурманск, 2020. С. 67–70.
3. Богуславская М.М. К вопросу о создании модели формирования профессиональной направленности личности будущих педагогов // Среднее профессиональное образование. 2021. № 3. С. 44–46.

* * *

1. Boguslavskaya M.M., Piksendeeva V.G. Rol' pedagoga v formirovanií professional'noj napravlenosti lichnosti // Celi i cennosti sovremennogo obrazovaniya: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Murmansk, 2019. S. 72–75.
2. Boguslavskaya M.M. Osobennosti razvitiya professional'noj napravlenosti lichnosti budushchih pedagogov // Celi i cennosti sovremennogo obrazovaniya: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Murmansk, 2020. S. 67–70.
3. Boguslavskaya M.M. K voprosu o sozdanií modeli formirovaniya professional'noj napravlenosti lichnosti budushchih pedagogov // Srednee professional'noe obrazovanie. 2021. № 3. S. 44–46.

Factors of effective development of professional orientation of the personality of future teachers

The article deals with the peculiarities of the formation and development of the professional orientation of students. There are emphasized the factors of the effective development of the professional orientation of the personality of future teachers.

Key words: *professional orientation of personality, professional and pedagogical orientation, development factors.*

(Статья поступила в редакцию 09.04.2021)

Е.Ю. СУВОРОВА
(Луганск)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Обосновывается возможность применения AR-технологии с целью развития познавательного интереса у студентов IT-специальностей в процессе изучения профильных дисциплин. Подчеркивается необходимость применения в учебном процессе иммерсивных технологий. Выделены особенности и преимущества использования дополненной реальности в сравнении с виртуальной. Представлены эмпирические данные, доказывающие эффективность применения AR в учебном процессе.

Ключевые слова: *дополненная реальность, познавательный интерес, вовлеченность студентов, образовательный потенциал.*

Цифровые технологии играют важную роль в трансформации высшего образования. В связи с этим в последние годы существенно меняются формат и требования к вовлечению студентов в образовательный процесс. Особенно заметно это проявляется в профессиональной подготовке будущих IT-специалистов, становление которых происходит в условиях нового информационного пространства, неограниченных информационных ресурсов, многоканального доступа к ним, возможности расширения и долгосрочного хранения ин-

формации. Студенты-айтишники готовятся к решению проблем практического характера в разных сферах жизнедеятельности человека и общества, что обуславливает необходимость освоения новых алгоритмов и подходов к разработке сложных программных систем на основе устойчивого познавательного интереса студентов к новым знаниям и умениям.

Однако, как показали наши наблюдения, развивать и удерживать познавательный интерес у будущих IT-специалистов – весьма сложная задача. Объясняется это в первую очередь тем, что студенты-айтишники обладают так называемым цифровым сознанием и алгоритмическим складом ума, т. е. мыслят и обрабатывают информацию принципиально иначе, чем их сверстники, обучающиеся на других направлениях подготовки. Они стремятся получить необходимую информацию в режиме реального времени. Им присуще развитие невербального интеллекта, в структуру которого включены способности к конструктивной деятельности, более развитые пространственные представления, формально-логическое мышление, сочетание синтетического и аналитического мышления. Студентам, получающим профессию в сфере информатики и вычислительной техники, нравится параллельный процесс и многозадачность.

Доступ к множеству новых источников информации вооружает студентов новыми средствами ее получения. Будущие IT-специалисты предпочитают графику и мультимедиа, а не текст и бумажные носители информации. Вместо чтения главы из учебника они предпочитают посмотреть видеоурок [2; 3]. Будущие IT-специалисты неотделимы и зависимы от различных видов цифровых технологий, в особенности если учесть, что они сами в скором времени должны будут разрабатывать новые сложные программные системы. Наблюдения показывают, что они в своем большинстве рациональны, мобильны и практико-ориентированы: берутся только за то, что пригодится в профессиональной жизни.

Принимая во внимание перечисленные выше особенности познавательного интереса будущих IT-специалистов, преподаватели профильных дисциплин находятся в поиске новых инструментов подачи информации, которые должны увлекать студента, стимулировать познавательный интерес и мотивировать его учиться с удовольствием. При этом перед преподавателями стоят множество разнородных задач, которые необходимо решать с учетом постоянных изменений языко-

вых стандартов программирования, многообразия и развития технологий, средств и интегрированных сред разработки, библиотек построения пользовательского интерфейса, различия архитектур и других аспектов в сфере информатики и программной инженерии [5]. В связи с этим преподаватели не ограничиваются «классическим» подходом к подаче учебной информации. Широко используются активные и интерактивные методы обучения, благодаря чему текстовая информация дополняется графиками, логическими схемами, таблицами, формулами, современными средствами публичной демонстрации визуального и звукового характера, элементами анимации, что делает учебный материал более наглядным [4]. Однако наши наблюдения показывают, что даже применение всех вышеназванных подходов зачастую не может увлечь будущих IT-специалистов, а использование двумерных схем и таблиц не облегчает понимание сложных технических терминов и абстрактных понятий, тормозя развитие познавательного интереса.

Принимая во внимание все вышесказанное, считаем целесообразным в качестве инструмента формирования и развития познавательного интереса будущих IT-специалистов рассматривать технологию дополненной реальности, использование которой позволяет построить новую систему взаимодействия студента и информации. В отличие от виртуальной реальности (VR), которая полностью погружает пользователя в синтетическую цифровую среду, сгенерированную компьютером, дополненная реальность (Augmented Reality, AR) поддерживает ощущение присутствия в реальном мире. Эту технологию также называют расширенной, т. к. она дополняет (расширяет) реальный мир информацией в форме текста, графики, аудио в режиме реального времени [7]. Возможность обеспечить взаимодействие вычислительных устройств с физическими объектами отличает дополненную реальность от виртуальной и делает эту технологию лучшим человеко-машинным интерфейсом для решения задачи усиления интеллекта.

Общая схема создания дополненной реальности во всех случаях такова: камера устройства AR снимает изображение реального объекта; программное обеспечение (ПО) устройства проводит идентификацию полученного изображения, выбирает или вычисляет соответствующее изображению визуальное дополнение, объединяет реальное изображение с его дополнением и выводит итоговое изобра-

Основные характеристики технологий виртуальной и дополненной реальности

| Критерий | Технология виртуальной реальности (VR) | Технология дополненной реальности (AR) |
|--|---|---|
| Взаимодействие пользователя с естественной реальностью | Низкое: пользователи изолированы от реальности и погружены с помощью устройства в полностью цифровую сенсорную вселенную | Высокое: взаимодействие с реальным миром, основанное на цифровой информации, добавленной к тому же миру |
| Уровень погружения в цифровой опыт | Высокий: подразумевает полное погружение в полностью оцифрованную параллельную реальность | Средний: зависит от цифровой плотности, добавленной к реальности |
| Устройства визуализации (оборудование) | Смартфон VR-очки Футляр с линзами Трекинговые системы Сенсорные гарнитуры: перчатки, костюмы и др. VR-шлем | Смартфон AR-очки Футляр с линзами |
| Источник изображения | Компьютерная графика или реальные изображения | Сочетание машинно-генерируемых изображений и объектов реального мира |
| Перспектива/ракурс | Виртуальные объекты меняют свою позицию и размеры в соответствии с положением | Виртуальные объекты позиционируются на основании положения пользователя в реальном мире |
| Доступность | Низкая: дорогостоящее оборудование | Высокая: минимальный набор оборудования; легкость распространения через социальные сервисы |

Таблица 2

Уровни студенческой вовлеченности

| Уровень вовлеченности | Описание | Балл |
|-----------------------|---|------|
| Отсутствие | Ничего не знаю и не хочу знать | 0 |
| Низкий уровень | Практически ничего не знаю, но хотелось бы узнать | 1 |
| Ниже среднего | Думаю, что знаю достаточно, но не все понимаю | 2 |
| Средний уровень | Владею материалом, понимаю суть и смысл | 3 |
| Выше среднего | Владею материалом, понимаю суть. Хочу знать больше | 4 |
| Высокий | Позитивно оцениваю свои знания, увлечен учебой | 5 |
| Максимальный | Ищу возможность развиваться, нацелен на совершенствование | 6 |

жение на устройство визуализации. Для работы с AR достаточно воспользоваться смартфоном или планшетом и соответствующим ПО. Если объектив видеокамеры направлен на объект, ПО распознает его или по заблаговременно установленному маркеру, или после анализа формы объекта. Распознав объект, ПО подключается к трехмерному цифровому двойнику объекта, размещенному на сервере или в об-

лаке. Затем устройство AR загружает необходимую информацию и накладывает ее на изображение объекта. В результате пользователь видит на экране отчасти физическую реальность, отчасти цифровую.

Одной из наиболее важных особенностей дополненной реальности с точки зрения педагогики является то, что она обеспечивает пространство, ориентированное на учащегося и

гибкое для возможностей обучения. Учебный процесс может быть освобожден от традиционных помещений, таких как лекционные аудитории и лаборатории, и вместо этого следовать за студентом, где бы он ни находился. Возможности для обучения могут быть предоставлены, например, дома, на рабочем месте, в общественном транспорте – везде, где есть необходимость их использовать и при условии наличия у обучающегося мобильного устройства со специальным программным обеспечением.

Основные определения технологии дополненной реальности, а также некоторые особенности и возможности ее применения рассмотрены в работах Р. Азумы, Ф. Кисино, Т. Кодела, П. Милграма, С.К. Онга, М. Саирио, Б. Чэна, М.Л. Юана, и др. [9; 10]. На сегодняшний день проведено относительно небольшое количество научных исследований в области использования технологии дополненной реальности в образовании. Среди ученых, занимающихся данной проблемой, преимущественно зарубежных, следует выделить С. Джохима, Х. Кауфманна, Л.Л. Лопез, Б. Мейера, Т. Нослони [8]. Среди отечественных ученых, чьи исследования в этой области вызывают интерес, следует упомянуть А.С. Конушина, В.В. Гриншкуна и В.Р. Роганова [6]. В их работах описываются преимущества использования средств дополненной реальности в образовании, а также предлагаются учебные задания, связанные с применением данной технологии в образовательном процессе. Мы сделали попытку выделить основные характеристики обсуждаемых технологий с целью выявления наиболее предпочтительного варианта применения в образовательном процессе для стимулирования развития познавательного интереса у будущих IT-специалистов (табл. 1.).

На наш взгляд, с точки зрения применимости в образовательном процессе дополненная реальность является более предпочтительным вариантом. Во-первых, не требуется никакого дорогостоящего оборудования, достаточно иметь мобильное устройство с установленным на нем AR-приложением. Следовательно, студент может работать с учебным материалом как на занятиях в аудитории, так и вне ее. Во-вторых, при использовании на занятиях AR студент не отрывается от физической реальности, не испытывает зрительных иллюзий. Пользователь не выходит в третье измерение, поэтому не происходит ни конфликта мозговых программ, ни рассогласования механизмов зрительного восприятия, ни аномаль-

ных поведенческих реакций. Таким образом, у студента остается возможность взаимодействия с преподавателем и группой.

Учитывая вышеназванные параметры, в собственных исследованиях мы использовали приложение дополненной реальности, разработанное авторами (бета-версия), как инструмент формирования познавательного интереса у студентов 3-го курса специальности «Информатика и вычислительная техника» при изучении дисциплины «Компьютерные сети». Авторы поставили перед собой задачу понять и проанализировать воздействие технологии дополненной реальности на развитие вовлеченности студентов в учебный процесс. Индекс студенческой вовлеченности (Engagement Rate, ER) – переменная величина, позволяющая оценить состояние интереса к учебному материалу. Степень вовлеченности студентов в учебный процесс была установлена с помощью анкетирования, которое проводилось до и после применения AR-приложения. Уровни вовлеченности, переведенные в числовые значения с присвоением каждому условных баллов, приведены в табл. 2.

В процессе пилотного исследования были представлены описательные данные, основанные на данных порядковой шкалы измерений, полученных из опросников. В рамках экспериментальной обработки применяется тест Уилкоксона для соответствующих образцов, чтобы определить, имеются ли существенные различия между мерами до и после вмешательства. В настоящем исследовании уровень значимости $\alpha = 0,05$.

Первый шаг в подсчете T-критерия Уилкоксона – вычитание каждого индивидуально значения до из значения после и установление абсолютного значения разности. Поскольку в матрице имеются связанные ранги (одинаковый ранговый номер) 1-го ряда, произведем их переформирование. Переформирование рангов производится без изменения важности ранга, т. е. между ранговыми номерами должны сохраниться соответствующие соотношения (больше, меньше или равно). Не рекомендуется также ставить ранг выше 1 и ниже значения равного количеству параметров (в нашем случае $n = 15$).

В качестве нулевой гипотезы (H_0) принят тот факт, что показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента, соответственно, H_1 – показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента. В табл. 3 представлены исходные и выходные данные,

Исходные и выходные данные

| До измерения, $t_{до}$ | После измерения, $t_{после}$ | Разность $(t_{до} - t_{после})$ | Абсолютное значение разности | Ранговый номер разности |
|------------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 2 | 4 | 2 | 2 | 11,5 |
| 2 | 5 | 3 | 3 | 15 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 6 |
| 3 | 5 | 2 | 2 | 11,5 |
| 5 | 6 | 1 | 1 | 6 |
| 2 | 4 | 2 | 2 | 11,5 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 6 |
| 4 | 4 | 0 | 0 | 2 |
| 3 | 3 | 0 | 0 | 2 |
| 1 | 3 | 2 | 2 | 11,5 |
| 0 | 2 | 2 | 2 | 11,5 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 6 |
| 4 | 5 | 1 | 1 | 6 |
| 3 | 5 | 2 | 2 | 11,5 |
| 5 | 5 | 0 | 0 | 2 |
| Сумма | | | | 120 |

абсолютное значение разности, ранговый номер разности.

Сумма по столбцу рангов равна $\sum = 120$. Правильность составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы проверяется по формуле:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+15)15}{2} = 120.$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, следовательно, ранжирование проведено правильно. Отметим, что в таблице отсутствуют направления, которые являются нетипичными, т. е. отрицательными. Таким образом, сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия $T_{эмп}: T = \sum R_i = 0$.

По таблице критических значений для T-критерия Уилкоксона находим значение для $n = 15: T_{эд} = 30$ (при $p \leq 0,05$). Зона значимости в данном случае простирается влево, действительно, если бы «редких», в данном случае положительных, направлений не было совсем, то и сумма их рангов равнялась бы нулю. В данном же случае эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}$. Таким образом, гипотеза H_0 принимается, показатели после эксперимента превышают значения пока-

зателей до применения новых дидактических инструментов. Интерпретировать статистически значимые результаты эксперимента можно следующим образом: дополненная реальность стимулирует познавательный интерес, обеспечивает гораздо более позитивное отношение к учебной дисциплине, процесс обучения становится более привлекательным.

Следует подчеркнуть, что студенты нашли интересным не само применение приложения, хотя это было увлекательно и необычно. Они отметили возросшее желание и интерес к дальнейшему изучению дисциплины. Следовательно, AR-приложение привлекает внимание студентов к материалу, способствует лучшему усвоению знаний; вовлекает студентов в учебный процесс за счет высокой степени интерактивности, что, в свою очередь, повышает качество образования. Мы заметили также, что студенты во время занятия были более склонны к сотрудничеству с сокурсниками и преподавателем.

Таким образом, очевидно, что приложения дополненной реальности имеют огромный образовательный потенциал. Мы убеждены, что в условиях цифровой трансформации образования следует уделить особое внимание применению и развитию этого средства обучения.

Список литературы

1. Горбунова Л.И., Субботина Е.А. Использование информационных технологий в процессе обучения // Молодой ученый. 2013. № 4. С. 544–547.
2. Исаева Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России. 2012. № 4(15). URL: http://mprj.ru/archiv_global/2012_4_15/nomer/nomer20.php (дата обращения: 13.09.2020).
3. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М., 2006.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М., 2000.
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника»: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 сент. 2017 г. № 929 [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/090301_B_3_12102017.pdf (дата обращения: 15.09.2020).
6. Роганов В.Р., Четвергова М.В., Сёмочкин А.В. Проектирование систем виртуальной реальности с позиции системного подхода [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16299> (дата обращения: 15.09.2020).
7. Секерин В.Д., Горохова А.Е., Щербаков А.А., Юркевич Е.В. Интерактивная азбука с дополненной реальностью как форма вовлечения детей в образовательный процесс // Открытое образование. 2017. Т. 21. № 5. С. 57–62.
8. Harackiewicz J.M., Hulleman C.S. The importance of interest: The role of achievement goals and task values in promoting the development of interest // *Social & Personality Psychology Compass*. 2010. 4:42–52.
9. Korea Education & Research Information Service. Research on using augmented reality for interactive educational digital contents. 2005. Research Report KR 2005-32.
10. Milgram P., Kishino A.F. Taxonomy of Mixed Reality Visual Displays *IEICE Transactions on Information and Systems*. 1994. E77-D(12):1321–1329.
11. Nee A., Ong S.K., Chryssolouris G., Mourtzis D. Augmented reality applications in design and manufacturing. *CIRP Annals-Manufacturing Technology*. Elsevier. 2012. 61(2): 657–679.
12. Sanchez-Vive M.V., Slater M. From presence to consciousness through virtual reality. *Nature Reviews Neuroscience*. 2005. 6(4): 332–339.
13. Suyang Dong, Amir H. Behzadan, Feng Chen, Vineet R. Kamat. Collaborative visualization of engineering processes using tabletop augmented reality //

Advances in Engineering Software. Elsevier. 2013. 55: 45–55.

* * *

1. Gorbunova L.I., Subbotina E.A. Ispol'zovanie informacionnyh tekhnologij v processe obucheniya // *Molodoy uchenyj*. 2013. № 4. S. 544–547.
2. Isaeva E.R. Novoe pokolenie studentov: psihologicheskie osobennosti, uchebnaya motivaciya i trudnosti v processe obucheniya pervogo kursa [Elektronnyj resurs] // *Medicinskaya psihologiya v Rossii*. 2012. №4(15). URL: http://mprj.ru/archiv_global/2012_4_15/nomer/nomer20.php (data obrashcheniya: 13.09.2020).
3. Mashbic E.I. Psihologo-pedagogicheskie problemy komp'yuterizacii obucheniya. M., 2006.
4. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya / pod red. E.S. Polat. M., 2000.
5. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 09.03.01 «Informatika i vychislitel'naya tekhnika»: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 19 sent. 2017 g. № 929 [Elektronnyj resurs]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/090301_B_3_12102017.pdf (data obrashcheniya: 15.09.2020).
6. Roganov V.R., Chetvergova M.V., Syomochkin A.V. Proektirovanie sistem virtual'noj real'nosti s pozicii sistemnogo podhoda [Elektronnyj resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16299> (data obrashcheniya: 15.09.2020).
7. Sekerin V.D., Gorohova A.E., Shcherbakov A.A., Yurkevich E.V. Interaktivnaya azbuka s dopolnennoj real'nost'yu kak forma вовлечения детей в образовательный процесс // *Otkrytoe obrazovanie*. 2017. Т. 21. № 5. S. 57–62.

Educational potential of augmented reality

The article deals with the substantiation of the usage of AR technologies aimed at the development of the cognitive interest of the students of the Information and Technology training programs in the process of studying the profile disciplines. There is emphasized the necessity of the usage of the immersive technologies. There are revealed the peculiarities and advantages of the use of the augmented reality in comparison with the virtual one. The author presents the empirical data proving the efficiency of the use of augmented reality in the educational process.

Key words: *augmented reality, cognitive interest, student engagement, educational potential.*

(Статья поступила в редакцию 06.04.2021)

Ю.В. РЫЖКОВ
(Волгоград)

ИТ-ПРОЕКТЫ: ВИДЫ И ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Раскрываются основные виды ИТ-проектов и особенности их реализации в сфере образования. Освещаются основные подходы к классификации ИТ-проектов.



Ключевые слова: *ИТ-проект, информационная система, жизненный цикл, образование, реализация.*

Разработка ИТ-проектов разной направленности является востребованным направлением деятельности специалистов в области информационных технологий, что связано с расширением практики цифровизации деловых процессов, разработки и внедрения новых информационных систем. Вопросы реализации ИТ-проектов не только раскрываются в практическом плане, но становятся также предметом исследования ученых. В научной литературе под ИТ-проектом в общем плане понимается проект, в рамки которого входят работы, связанные с информационными технологиями [3].

В работах многих ученых, таких как О.В. Заговора, В.Г. Концевич, В.С. Нехотина, Н.В. Молоткова, Е.С. Шарова, поднимаются актуальные вопросы развития и совершенствования подходов к разработке ИТ-проектов. В работах О.В. Заговора рассмотрены вопросы, связанные с необходимостью структурирования этапов жизненного цикла ИТ-проекта. Сделан вывод о необходимости выделения фаз жизненного цикла ИТ-проекта с учетом особенностей ИТ-проектов [6]. Область работ В.Г. Концевича – разработка и применение информационных систем и технологий на всех этапах жизненного цикла изделий машиностроения. Использование системного подхода к изучению жизненного цикла заставило ввести в учебный процесс такие дисциплины, как «Системный анализ и проектирование ИС», а также «Управление ИТ-проектами» (с уклоном в область проектирования САПР) [Там же]. В.С. Нехотиной рассмотрена проблема разработки инструментальных средств (моделей и методов) информационной поддержки оценки ИТ-проектов. Предложен подход к оценке проектов на основе наиболее значимых показате-

лей его экономической эффективности. Разработана процедура расчета суммарной интенсивности затрат ИТ-проектов [9]. В научных трудах Е.С. Шарова описаны условия, которые предшествуют созданию системы управления проектами в компании [16].

Отдельным и весьма актуальным вопросом видится необходимость подготовки специалистов к разработке и реализации ИТ-проектов, что представлено в трудах В.Г. Концевича и Е.С. Шарова [16]. Такая подготовка на целостной основе должна включать в себя все аспекты разработки и реализации ИТ-проектов во всем их многообразии. Это означает, что при планировании содержания соответствующих образовательных программ требуется прежде всего учитывать особенности ИТ-проектов разной направленности, понимать их классификацию.

В научной литературе встречаются разные подходы к классификации проектов. Наиболее часто применяемыми основаниями для классификации проектов являются:

1) *состав и структура исполнителей проектов* – по этому основанию проекты разделяются на монопроекты (развиваемые в основном силами одного человека, обычно являющегося основателем), мультипроекты (проекты, осуществляемые в рамках крупной организации), мегапроекты (множество взаимосвязанных проектов, объединенных общей целью) [7];

2) *сферы деятельности, в которых осуществляется проект*, – здесь выделяют технические, организационные, экономические, социальные и смешанные проекты [4];

3) *характер предметной области* – проекты подразделяются на инвестиционные, научно-исследовательские, учебные, образовательные, смешанные;

4) *масштаб и характер привлеченных сторон* – по данному основанию проекты разделяются на международные, национальные, территориальные, местные, отраслевые, ведомственные и корпоративные [12];

5) *продолжительность периода осуществления* – проекты могут быть краткосрочными, среднесрочными и длительными [4];

6) *степень сложности* – по этому основанию проекты делят на простые (проекты, осуществление изменений в структуре и содержании которых не приводит к изменению стоимостных и временных параметров), обычные (проекты, в которых такие изменения приво-

дят к несущественному изменению его стоимостных и временных параметров) и сложные (проект, в которых изменения приводит к существенному изменению его стоимостных и временных параметров) [6].

Приведенные подходы к классификации отражают особенности самых разнообразных проектов, к которым в полной мере можно отнести и проекты в области информационных технологий. Однако, чтобы лучше выделить специфику именно IT-проектов, надо разработать специальную классификацию, применимую к проектам данного вида. В связи с вышесказанным под IT-проектами можно также понимать проекты по созданию, внедрению и сопровождению информационных систем.

За основу классификации можно взять идею разделения IT-проектов на классы по признаку преобладающего компонента информационной системы, с которым осуществляется работа. Опираясь на то, что основными компонентами информационной системы выступают программные и аппаратные средства, базы данных, документация и пользователи [11], можно выделить классы IT-проектов со следующими преобладающими компонентами информационных систем:

1) *программные средства (программное обеспечение)* – это IT-проекты по разработке, настройке и сопровождению программного обеспечения – компьютерных программ, программных модулей, библиотек;

2) *аппаратные (технические) средства* – здесь представлены IT-проекты в области создания и сопровождения комплексов вычислительной техники, сетевого оборудования и периферийных устройств;

3) *база данных как информационное обеспечение (информационное средство)* – к данному классу относятся IT-проекты в области проектирования, создания и сопровождения баз данных, обеспечивающих функционирование информационных систем;

4) *документация* – это проекты по созданию комплекса документации, обеспечивающей функционирование информационных систем;

5) *пользователи* – проекты данного класса нацелены преимущественно на обучение пользователей (персонала) применению информационных технологий.

Как известно, в качестве стадий жизненного цикла информационных систем выделяют [6]:

- 1) предпроектное обследование;
- 2) проектирование;

- 3) разработку;
- 4) ввод в эксплуатацию;
- 5) эксплуатацию.

Потому другой подход к классификации IT-проектов можно реализовать, опираясь на вышеописанные стадии (оформление замысла и концепции; формулирование требований к системе; разработка системы; введение системы в эксплуатацию; поддержка существующей системы).

Приведенные выше классификации применимы к IT-проектам самых разных предметных областей, к которым относят госсектор, медицину, бизнес, логистику, сферу услуг, энергетику, банковский сектор, транспорт, связь, промышленность и др. [4]. В полной мере это можно отнести и к IT-проектам в сфере образования, которые реализуются в цифровой образовательной среде. Чтобы проиллюстрировать применимость приведенных нами классификаций, а также пояснить особенности IT-проектов в цифровой образовательной среде, приведем ряд примеров подобного вида проектов.

1. Проект по созданию кампусной информационной системы вуза. Данный проект можно отнести прежде всего к проектам «Аппаратные средства» и «Базы данных» в силу преобладания данных компонентов. Суть подобного рода проектов заключается в создании условий для учебы и работы в цифровой среде, где учащиеся и преподаватели по единому документу могут получить целый набор услуг – от пропуска в вуз до возможности оплаты покупок. Подобные проекты реализованы во многих вузах, в частности в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете [2], где в качестве кампусных карт используются полноценные банковские карты, обеспечивающие помимо основной функции также пропуск в университет и получение ряда других услуг.

2. Интеллектуальное обучение. Данный тип проекта можно отнести прежде всего к проектам «Программное обеспечение» по преобладающему компоненту. Суть данного IT-проекта заключается во внедрении образовательных функций во все окружающие мобильные устройства, будь то планшет, телефон или даже смарт-часы. Например, в университете Карнеги – Меллона с 2014 г. начата программа интеллектуального обучения детей основам грамотности и счета через внедрение приложений для мобильных устройств (Android-планшеты и др.). Подобные проекты реализуются и

в других вузах, например в университете штата Пенсильвании, где это осуществляется с использованием Apple Watch.

3. Проект «Создание зон беспроводной связи», который хорошо иллюстрирует проект вида «Аппаратные средства». Вайфай-сеть – полноценная альтернатива, а иногда и замена проводной сети для доступа к ресурсам серверов и локальной сети с возможностью защищенной авторизации. Такие проекты реализуются в самых разных образовательных организациях. В частности, это сделано на факультете математики, информатики и физики ВГСПУ, где реализован проект по созданию зон беспроводной сети, установлены точки доступа в ключевых аудиториях, библиотеке, актовом зале, холлах учебного корпуса [14]. Все это обеспечивает возможность доступа как к локальной сети, так и к глобальной сети Интернет.

4. Проект «Электронный школьный журнал» как пример комплексного проекта. Необходимость перехода от бумажной к электронной форме учета успеваемости учащихся и автоматизации рутинных вычислительных процессов вынудила искать различные электронные решения. В данном случае линия «Аппаратные средства» представлена в виде установки и настройки сервера, обеспечивающего обслуживание комплекса программных средств проекта. Это, в свою очередь, порождает необходимость установки и настройки программного обеспечения (линия «Программное обеспечение»). При этом вся работа системы «Электронный школьный журнал» базируется на использовании баз данных, что позволяет считать данный IT-проект и проектом по линии «Базы данных». Линия «Документация» в данном проекте определяется необходимостью в изменении нормативной базы образовательных организаций, позволяющей учитывать результаты обучения в электронной форме. Кроме того, внедрение электронного журнала требует включения в информационную систему большого круга новых работников – педагогического состава школы, что иллюстрирует линию «Пользователи». Реализация проекта в части данной линии требует проведение обучения, инструктажей и, возможно, сертификации, т. к. дело касается персональных данных.

Примеры реализации таких IT-проектов можно видеть в деятельности волгоградских школ, в большинстве которых используется «Сетевой Город. Образование» – комплекс-

ная программная информационная система, объединяющая в единую сеть школы и органы управления образования в пределах города, сельского или городского района (округа) [17]. Тем самым формируется единое городское информационное образовательное пространство. Внедрение данной системы в Волгограде началось в 2013 г. Целью системы стало создание общей электронной базы данных, содержащей сведения об образовательном процессе. Единая информационная система Волгограда «Сетевой Город. Образование» объединяет 173 школы, 269 дошкольных учреждений и 75 организаций дополнительного образования (школы искусств, спортивные секции и др.).

В других субъектах РФ широкое применение находят и другие аналогичные системы. Например, «Дневник.ру» – официально зарегистрированная информационная система для обработки персональных данных, с которой работает большинство школ страны: свыше 800 тыс. преподавателей, 7 млн учащихся, 3,6 млн родителей из всех регионов России. Доступ в систему осуществляется только по специальному коду, полученному в образовательном учреждении. Содержание общедоступных разделов контролируется системными администраторами во избежание появления нежелательной информации и рекламы [5].

Как видно из представленного выше, реализация IT-проектов в сфере образования является перспективным и востребованным направлением совершенствования самых разнообразных процессов, относящихся к обучению, управлению, хозяйственной деятельности организаций. В этой связи актуальным оказывается вопрос подготовки специалистов сферы образования, способных самостоятельно или совместно вести разработку и реализацию IT-проектов, принимать участие в постановке задач на разработку информационных систем, оценивать качество полученных продуктов. Такая подготовка на целостной основе должна осуществляться в процессе обучения специалистов сферы образования, профиль деятельности которых связан с проблематикой информационных технологий.

Список литературы

1. Бахтизин В.В., Глухова Л.А. Выбор модели жизненного цикла разработки программных средств и систем на основе сводной таблицы критериев классификации проекта // Доклады БГУИР. 2005. № 1(9). С. 110–113.

2. Волгоградский государственный социально-педагогический университет внедрил кампусный проект Сбербанка [Электронный ресурс]. URL: <https://vspu.ru/node/14252> (дата обращения: 10.02.2021).
3. Громова А.А. Специфика управления проектами в сфере информационных технологий // *Материалы Афанасьевских чтений*. 2016. № 4(17). С. 135–143.
4. Деренская Я.Н. Классификация проектов в проектном менеджменте [Электронный ресурс] // *Rusnauka*. URL: http://www.rusnauka.com/NPM_2006/Economics/10_derenskaja.doc.htm (дата обращения: 10.02.2021).
5. Дневник.ру: цифровая образовательная платформа [Электронный ресурс]. URL: <https://dnevnik.ru/> (дата обращения: 10.02.2021).
6. Заговора О.В., Концевич В.Г. Учет особенностей ИТ-проектов при определении их жизненного цикла // *Восточно-Европейский журнал передовых технологий*. 2011. № 1(7). С. 8–10.
7. Коньшунуова А.Ю. К вопросу о классификации проектов в проектном управлении [Электронный ресурс]. URL: <http://sibac.info/11760> (дата обращения: 10.02.2021).
8. Молоткова Н.В., Сахаров И.С. Качество услуг ИТ-аутсорсинга: организационно-технологические решения: учеб. пособие. Тамбов, 2008.
9. Нехотина В.С. Модель оценки ИТ-проектов // *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Сер.: Экономика. Информатика. 2014. № 8-1(179). С. 146–152.
10. Нехотина В.С. Применение системного подхода при оценивании эффективности ИТ-проектов по управлению ИТ-инфраструктурой // *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Сер.: Экономика. Информатика. 2018. № 1. С. 129–139.
11. ОREL А.А., Ромакина О.М. Информационные системы: учеб. пособие. Саратов, 2001.
12. Резник С.Д., Черниковская М.В., Чemezov И.С. Управление изменениями: учебник. Пенза, 2013.
13. Руководство к своду знаний по управлению проектами (Руководство РМВоК). США: Project Management Institute, 2013.
14. Сеть Wi-Fi на факультете МИФ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mif.vspu.ru/wifi> (дата обращения: 10.02.2021).
15. Управление инновационными проектами: учебник / И.Л. Туккель, А.В. Сурина, Н.Б. Култин; под ред. И.Л.Туккеля. СПб., 2011.
16. Шарова Е. С. О предпосылках создания системы управления проектами на отечественных предприятиях // *Управление проектами и развитие производства*. 2004. № 1(9). С. 92–95.
17. Электронный журнал и дневник «Сетевой город». Волгоградская область [Электронный ресурс]. URL: <https://setvoygorodsgo.ru/volgogradskaya-oblast/> (дата обращения: 10.02.2021).
- * * *
- 1 Bahtizin V.V., Gluhova L.A. Vybora modeli zhiznennogo cikla razrabotki programmnyh sredstv i sistem na osnove svodnoj tablicy kriteriev klassifikacii proekta // *Doklady BGUIR*. 2005. № 1(9). S. 110–113.
- 2 Volgogradskij gosudarstvennyj social'no-pedagogicheskiy universitet vnedril kampusnyj projekt Sberbanka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vspu.ru/node/14252> (data obrashcheniya: 10.02.2021).
- 3 Gromova A.A. Specifika upravleniya projektami v sfere informacionnyh tekhnologij // *Materialy Afanas'evskih chtenij*. 2016. № 4(17). S. 135–143.
- 4 Derenskaya Ya.N. Klassifikaciya projektov v proektnom menedzhmente [Elektronnyj resurs] // *Rusnauka*. URL: http://www.rusnauka.com/NPM_2006/Economics/10_derenskaja.doc.htm (data obrashcheniya: 10.02.2021).
- 5 Dnevnik.ru: cifrovaya obrazovatel'naya platforma [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dnevnik.ru/> (data obrashcheniya: 10.02.2021).
- 6 Zagovora O.V., Koncevic V.G. Uchet osobennostej IT-proektov pri opredelenii ih zhiznennogo cikla // *Vostochno-Evropskiy zhurnal peredovyh tekhnologij*. 2011. № 1(7). S. 8–10.
- 7 Kon'shunova A.Yu. K voprosu o klassifikacii projektov v proektnom upravlenii [Elektronnyj resurs]. URL: <http://sibac.info/11760> (data obrashcheniya: 10.02.2021).
- 8 Molotkova N.V., Saharov I.S. Kachestvo uslug IT-outsorsinga: organizacionno-tekhnologicheskie resheniya: ucheb. posobie. Tambov, 2008.
- 9 Nekhotina V.S. Model' ocenki IT-proektov // *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. Ser.: Ekonomika. Informatika. 2014. № 8-1(179). S. 146–152.
- 10 Nekhotina V.S. Primenenie sistemnogo podhoda pri ocenivanii effektivnosti IT-proektov po upravleniyu IT-infrastruktur / / *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. Ser.: Ekonomika. Informatika. 2018. № 1. S. 129–139.
- 11 Orel A.A., Romakina O.M. Informacionnye sistemy: ucheb. posobie. Saratov, 2001.
- 12 Reznik S.D., Chernikovskaya M.V., Chemezov I.S. Upravlenie izmeneniyami: uchebnik. Penza, 2013.
- 13 Rukovodstvo k svodu znaniy po upravleniyu projektami (Rukovodstvo PMBoK). SSHA: Project Management Institute, 2013.
- 14 Set' Wi-Fi na fakul'tete MIF [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://mif.vspu.ru/wifi> (data obrashcheniya: 10.02.2021).
- 15 Upravlenie innovacionnymi projektami: uchebnik / I.L. Tukkell', A.V. Surina, N.B. Kul'tin; pod red. I.L.Tukkelya. SPb., 2011.

16 Sharova E.S. O predposylkah sozdaniya sistemy upravleniya proektami na otechestvennyh predpriyatiyah // Upravlenie proektami i razvitie proizvodstva. 2004. № 1(9). S. 92–95.

17 Elektronnyj zhurnal i dnevnik «Setevoj gorod». Volgogradskaya oblast' [Elektronnyj resurs]. URL: <https://setevojgorodsgo.ru/volgogradskaya-oblast/> (data obrashcheniya: 10.02.2021).

IT projects: types and peculiarities of implementation in education

The article deals with the main types of IT projects and the peculiarities of their implementation in education. There are described the main approaches to the classification of IT projects.

Key words: *IT project, information system, life cycle, education, implementation.*

(Статья поступила в редакцию 12.04.2021)

Л.И. АЛЁШИНА, С.Ю. ФЕДОСЕЕВА
(Волгоград)

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕПРОДУКТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВЫ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ*

Представлены результаты исследований выявленной связи между сформированной репродуктивной культурой и благополучием психического здоровья учащейся молодежи. Уточнены интегративные характеристики репродуктивной культуры как основы психического здоровья учащейся молодежи.

Ключевые слова: *репродуктивная культура, психическое здоровье, интегративные характеристики.*

В Концепции государственной семейной политики России на период до 2025 года ставится задача поддержки, укрепления и защиты семьи, сохранения ценностей брака, проявления заботы и уважения членов семьи друг к

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ и Волгоградской области (проект № 19-413-340005p_a).

другу; сохранении физического, психического и эмоционального здоровья в семье, ответственного отцовства, материнства, ценностного отношения к репродуктивному здоровью [6]. Анализ научной литературы (М.А. Беляева, И.В. Мохунь, С.В. Ришук и др.), и опросов учащейся молодежи Волгоградской области [3] свидетельствуют о недостаточно серьезном отношении учащейся молодежи к своему здоровью, в том числе и к репродуктивному здоровью, беспечном отношении к «собственной фертильности, т. е. способности иметь детей» [2, с. 41].

Исследование проводилось сотрудниками научно-исследовательского Центра гендерных исследований в образовании, Центра образовательных инноваций, а также научно-методического Центра «Здоровье» Волгоградского государственного социально-педагогического университета. В течение 2018/19 уч. г. и в период летнего отдыха обследовались подростки, старшеклассники и студенты – будущие педагоги различных образовательных организаций города Волгограда и Волгоградской области. В 2019/20 уч. г. в связи с ограничениями, вызванными ухудшением эпидемиологической обстановки, был существенно ограничен летний детский отдых, соответственно, проведение опросов в контактной форме оказалось невозможным. Именно поэтому эмпирическое исследование осуществлялось уже с использованием средств электронной коммуникации.

Авторы статьи, являясь руководителями Центра «Здоровье», привлекали студентов в периоды педагогических практик к обследованию подростков, старшеклассников и студентов (987 участников) различных образовательных организаций города Волгограда и Волгоградской области. Опросы проводились, как уже было отмечено выше, в 2018–2020 гг. в офлайн- и онлайн-режимах в педагогических классах Новониколаевского, Еланского, Иловлинского и др. муниципальных районов, городов (Котово, Урюпинска Волгограда), а также с детьми, осуществлявшими оздоровительный отдых в летних оздоровительных лагерях «Солнечный» и «Марафон» (лето 2019 г.). Для этого была разработана анкета «Репродуктивная культура», опросы по которой сравнивались с результатами педагогических наблюдений в различных мероприятиях и жизненных ситуациях.

Интегративные характеристики репродуктивной культуры
и психического здоровья

| Компоненты репродуктивной культуры | Качественные характеристики психического здоровья | Интегративные характеристики репродуктивной культуры и психического здоровья |
|--|---|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Гностический | | Адаптационные возможности |
| Представления о критериях репродуктивного здоровья/нездоровья, нормальности/ненормальности психического здоровья, факторах риска / факторах укрепления репродуктивного и психического здоровья, планировании семьи, ответственности за рождение детей, уважении к личности и здоровьесбережении каждого члена семьи | <ul style="list-style-type: none"> – Полноценное завершение личностной идентификации; – наличие позитивного (идентификационного) жизненного сценария | <p>Критерий: представления о праве выбора реализации репродуктивной функции человеком, дающей ощущение психического благополучия</p> <p>Показатели:</p> <ul style="list-style-type: none"> – низкий уровень тревожности личности; – регуляция своего эмоционально-волевого состояния; – представления о репродуктивном здоровье, – сформированность мотивов сохранения и укрепления репродуктивного здоровья |
| Ценностный | | Способность к развитию |
| Ценностное отношение к семье, супружеству, будущему родителству; сохранению и укреплению репродуктивного и психического здоровья, осознанной заботе о репродуктивном потенциале всех членов семьи, предупреждению факторов риска для репродуктивного здоровья; семейному опыту старших поколений; здоровьесбережению каждого члена семьи | <ul style="list-style-type: none"> – Сформированность навыков свободного и ответственного выбора; – сформированность внутреннего локуса контроля | <p>Критерий: ценностное отношение к пренатальной и антинатальной стратегиям реализации репродуктивной функции человеком как норме психического здоровья</p> <p>Показатели:</p> <ul style="list-style-type: none"> – позитивная самооценка; – здоровьесберегающее отношение к окружающим, – готовность к супружеству и родителству; – сформированные ценностные ориентации |
| Деятельностный | | Способность к саморазвитию |
| Владение навыками здорового образа жизни, способностью выстраивать доверительные и безопасные отношения, осознанный выбор безопасного репродуктивного поведения | <ul style="list-style-type: none"> – Наличие психологических ресурсов, необходимых для реализации позитивного жизненного сценария; – наличие адекватной информированности об агентах, агрессивных и деструктивных по отношению к основным (идентификационным) жизненным сценариям | <p>Критерий: способность к проявлению самоуважения, противостоянию жизненным стрессам, нездоровому образу жизни</p> <p>Показатели:</p> <ul style="list-style-type: none"> – позитивное репродуктивное поведение, – здоровьесообразная самореализация и самоактуализация, – владение способами выстраивания доверительных и безопасных отношений |

Особую сложность при проведении анкетирования составлял подбор адекватных средств диагностики исследуемых качеств. Это обусловлено двойственным характером исследуемого феномена: нам требовалось, во-первых, отследить особенности сформированности репродуктивной культуры у анкетированных представителей учащейся молодежи, во-вторых, выяснить степень и характер влияния процесса и результата формирования репродуктивной культуры учащейся молодежи на ее психическое здоровье. Для решения этой задачи нами были обоснованы интегративные характеристики репродуктивной культуры учащейся молодежи и ее психического здоровья, позволяющие свести к одному знаменателю критерии и признаки двух диагностируемых феноменов.

Обоснование интегративных характеристик мы начали с анализа ключевых понятий, а также классификационных признаков, используемых при их определении. Главным, ключевым понятием нашего исследования выступает «*репродуктивная культура* учащейся молодежи», под которой мы вслед за рядом исследователей [2; 5; 7] понимаем сложное динамическое личностное образование, включающее совокупность *представлений* о сохранении репродуктивного здоровья, требованиях к здоровьесбережению, правилах безопасного репродуктивного поведения; *ценностного отношения* к здоровому и безопасному образу жизни; навыков *репродуктивного поведения*, проявляющегося в заботе обо всех членах семьи.

Понятие «психическое здоровье» является сложным и многообразным, поскольку относится к нескольким областям научного знания. В качестве основного нами было выбрано определение, предложенное Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), но существенно дополненное авторами комплексного исследования по выявлению качественных характеристик психического здоровья. Это «состояние полного физического, психического и социального благополучия при отсутствии болезней и физических дефектов:

– соматическое здоровье – способность присутствовать и развиваться в реальности в качестве полноценного биологического объекта;

– психическое здоровье (биологически детерминированные аспекты) – способность к адекватному взаимодействию с реальностью в качестве полноценного субъекта;

– психическое здоровье (качественные аспекты) – способность к эффективной само-ор-

ганизации, обеспечивающей адекватную адаптацию, устойчивость и безопасность человека в агрессивной среде» [4, с. 35]. Значимым для нашего исследования явилось выделение авторами этой дефиниции наиболее существенных для оценки психического здоровья качественных характеристик. К таким характеристикам они относят: полноценное завершение личностной идентификации; наличие позитивного (идентификационного) жизненного сценария; сформированность навыков свободного и ответственного выбора; сформированность внутреннего локуса контроля; наличие психологических ресурсов, необходимых для реализации позитивного жизненного сценария; наличие адекватной информированности об агентах, агрессивных и деструктивных по отношению к основным (идентификационным) жизненным сценариям [Там же, с. 20].

При определении интегративных характеристик репродуктивной культуры учащейся молодежи и ее психического здоровья мы использовали в качестве критериев, способных обеспечить инструментализацию процесса диагностического исследования, следующие:

– *представления* о праве выбора реализации репродуктивной функции человеком, дающей ощущение психического благополучия;

– *ценностное отношение* к пронатальной и антинатальной стратегиям реализации репродуктивной функции человеком как норме психического здоровья;

– *способность к проявлению* самоуважения, противостоянию жизненным стрессам, нездоровому образу жизни.

С учетом уже выявленных и обоснованных нами компонентов репродуктивной культуры, а также используя приведенные выше качественные характеристики психического здоровья, мы выделили три интегративных характеристики репродуктивной культуры учащейся молодежи и ее психического здоровья, обозначив их через функциональные возможности в формировании и реализации репродуктивной культуры и психического здоровья соответственно.

Характеристики эти следующие: адаптационные возможности, способность к развитию и способность к саморазвитию. Проявления этих характеристик через описанные выше критерии на соответствующих этапах формирования репродуктивной культуры можно отслеживать при помощи системы показателей, также соотносящихся и с особенностями психического здоровья. Показателями для первой интегративной характеристики – «Адаптации,

онные возможности», – отраженной в критерии «Представления о праве выбора реализации репродуктивной функции человеком, дающей ощущение психического благополучия», явились следующие: низкий уровень тревожности личности, регуляция своего эмоционально-волевого состояния, представления о репродуктивном здоровье, сформированность мотивов сохранения и укрепления репродуктивного здоровья. Вторая интегративная характеристика – «Способность к развитию», – отраженная в критерии «Ценностное отношение к пренатальной и антенатальной стратегиям реализации репродуктивной функции человеком как норме психического здоровья», представлена такими показателями, как позитивная самооценка, здоровьесберегающее отношение к окружающим, готовность к супружеству и родительству, сформированные ценностные ориентации. Наконец, третья интегративная характеристика – «Способность к саморазвитию», – нашедшая выражение в критерии «Способность к проявлению самоуважения, противостоянию жизненным стрессам, нездоровому образу жизни», находит свое раскрытие в таких показателях, как позитивное репродуктивное поведение, здоровьесообразная самореализация и самоактуализация, владение способами выстраивания доверительных и безопасных отношений. Графически описанные соотношения представлены в табл. на с. 41.

Таким образом, в ходе исследования нами были определены *интегративные характеристики* репродуктивной культуры как основы психического здоровья учащейся молодежи в логике анализа *гностического, ценностного и деятельностного компонентов* в качестве ожидаемых личностных результатов. Обосновываемые интегративные характеристики отличаются *целостностью*, т. к. связаны между собой и отражают степень достижения конечного результата – более высокого уровня сформированности репродуктивной культуры как основы психического здоровья учащейся молодежи

Список литературы

1. Авдеева А.В. «Вовлеченное отцовство» в современной России: стратегии участия в уходе за детьми // Социологические исследования. 2015. № 12. С. 95–104.
2. Беляева М.А. Культура репродуктивного поведения в контексте междисциплинарного синтеза: моногр. Екатеринбург, 2010.
3. Девляшова О.Ф., Дьяченко Т.С., Сабанов В.И. Мониторинг репродуктивного здоровья детей и подростков в Волгоградской области [Электрон-

ный ресурс] // Вестн. Волгогр. гос. мед. ун-та. 2014. № 3(51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-reproduktivnogo-zdorovya-detey-i-podrostkov-v-volgogradskoy-oblasti> (дата обращения: 20.01.2021).

4. Катков А.Л. Качество психического здоровья (системные характеристики феномена по результатам комплексного исследования) // Теория и практика охраны психического здоровья. 2015. № 1(1). С. 2–88.

5. Мохунь И.В. Проблемы бесплодия и репродуктивная культура на современном этапе развития Российской Федерации [Электронный ресурс] // Инновационная наука. 2020. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-besplodiya-i-reproduktivnaya-kultura-na-sovremennom-etape-razvitiya-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 18.01.2021).

6. Об утверждении Концепции государственной семейной политики в России на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167897/1ae3172271088ff17d13f732abf826846524ab91/ (дата обращения: 18.01.2021).

7. Столярчук Л.И., Алешина Л.И., Столярчук И.А., Федосеева С.Ю., Шульгин Е.А. Физиологические и педагогические основы формирования репродуктивной культуры обучающейся молодежи // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21371> (дата обращения: 27.03.2021).

8. Столярчук Л.И., Грачев К.Ю., Федосеева С.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение формирования репродуктивной культуры учащейся молодежи в условиях гендерных трансформаций // Гендерные трансформации в ментальности и социализации учащейся молодежи: сб. науч. ст. / под науч. ред. О.И. Ключко. СПб., 2020. С. 34–46.

9. Современные представления о психической норме и патологии: психологический, клинический и социальный аспекты / отв. ред. Н.Л. Белопольская. М., 2015.

* * *

1. Avdeeva A.V. «Vovlechennoe otcovstvo» v sovremennoj Rossii: strategii uchastiya v uhode za det'mi // Sociologicheskie issledovaniya. 2015. № 12. S. 95–104.

2. Belyaeva M.A. Kul'tura reproduktivnogo povedeniya v kontekste mezhdisciplinarnogo sinteza: monogr. Ekaterinburg, 2010.

3. Devlyashova O.F., D'yachenko T.S., Sabanov V.I. Monitoring reproduktivnogo zdorov'ya detej i podrostkov v Volgogradskoj oblasti [Elektronnyj resurs] // Vestn. Volgogr. gos. med. un-ta. 2014. № 3(51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/monitoring-reproduktivnogo-zdorovya-detey-i-podrostkov-v-volgogradskoy-oblasti> (data obrashcheniya: 20.01.2021).

4. Katkov A.L. Kachestvo psihicheskogo zdorov'ya (sistemnye harakteristiki fenomena po rezul'tatam kompleksnogo issledovaniya) // Teoriya i praktika ohrany psihicheskogo zdorov'ya. 2015. № 1(1). S. 2–88.

5. Mohun' I.V. Problemy besplodiya i reproduktivnaya kul'tura na sovremennom etape razvitiya Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs] // Innovacionnaya nauka. 2020. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-besplodiya-i-reproduktivnaya-kultura-na-sovremennom-etape-razvitiya-rossijskoj-federatsii> (data obrashcheniya: 18.01.2021).

6. Ob utverzhdenii Konceptii gosudarstvennoj semejnoy politiki v Rossii na period do 2025 goda [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_167897/1ae3172271088ff17d13f732abf826846524ab91/ (data obrashcheniya: 18.01.2021).

7. Stolyarchuk L.I., Aleshina L.I., Stolyarchuk I.A., Fedoseeva S.Yu., Shul'gin E.A. Fiziologicheskie i pedagogicheskie osnovy formirovaniya reproduktivnoj kul'tury obuchayushchejsya molodezhi // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 4. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21371> (data obrashcheniya: 27.03.2021).

8. Stolyarchuk L.I., Grachev K.Yu., Fedoseeva S.Yu. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie formirovaniya reproduktivnoj kul'tury uchashchejsya molodezhi v usloviyah gendernyh transformacij // Gendernye transformacii v mental'nosti i socializacii uchashchejsya molodezhi: sb. nauch. st. / pod nauch. red. O.I. Klyuchko. SPb., 2020. S. 34–46.

9. Sovremennye predstavleniya o psihicheskoy norme i patologii: psihologicheskij, klinicheskij i social'nyj aspekty / otv. red. N.L. Belopol'skaya. M., 2015.

Integrated characteristics of the reproductive culture as the basis of mental health of students

The article deals with the results of the study of the revealed connection between the developed reproductive culture and the prosperity of the mental health of students. There are specified the integrated characteristics of the reproductive culture as the basis of the mental health of students.

Key words: *reproductive culture, mental health, integrated characteristics.*

(Статья поступила в редакцию 13.04.2021)

Н.А. АЮПОВА
(Волгоград)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Рассматриваются педагогические средства, способствующие формированию гендерной толерантности младших школьников в современной школе.

Ключевые слова: *гендерная толерантность, младшие школьники, педагогические средства.*

Во всех сферах современного общества активно происходят гендерные трансформации во взаимоотношениях мужчин и женщин в сторону устранения традиционных гендерных стереотипов, принятия принципов гендерного равенства, направленных на уважение человеческого достоинства каждого независимо от пола, индивидуального самовыражения и самореализации мужчин и женщин, толерантности (Всеобщая декларация прав человека, Конвенция ООН о правах ребенка, Декларация и программа действий в области культуры мира и др.).

В Конституции РФ (ст. 19), в законе Российской Федерации «Об образовании» (гл. 53, ст. 2) выделяется положение о предоставлении мужчинам и женщинам равных прав на получение образования, равенство прав и возможностей обучающихся независимо от их половой принадлежности. В требованиях ФГОС НОО (в ред. 2010, 2011 гг.) при освоении основной образовательной программы наряду с метапредметными и предметными результатами особая роль отводится личностным результатам, в контексте достижения которых подчеркивается значимость формирования «доброжелательности», «уважительного отношения», «сопереживания чувствам других людей», «навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях», «умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций» [7]. Все перечисленные характеристики, по сути, отражают смысл толерантности, а во взаимоотношениях мужчин и женщин – гендерной толерантности, которая важна для успешной гендерной социализации младших школьников

как подрастающего поколения, ответственно за будущее нашей страны и планеты.

Анализ научной литературы показывает, что исследователи (С.В. Агулина, С.Т. Баранов, А.А. Бычкова, Т.А. Горшкова, М.Д. Долгатова, А.В. Дресвянина, Е.Н. Каменская, О.И. Ключко, И.С. Кон, О.А. Константинова, С.А. Коробкова, Е.А. Коньшева, Н.И. Роговская, С.Л. Рыков, Л.И. Столярчук, Н.В. Тельтевская, Л.В. Штылева, Л.П. Шустова и др.) дают разные трактовки понятию «гендерная толерантность». Как справедливо отмечает Л.И. Столярчук: «гендерная проблематика... обладает... многозначным толкованием терминологии... разной их трактовкой, неоднозначным пониманием» [6, с. 23]. Это происходит, прежде всего, из-за того, что исследователи базируются на разных методологических основаниях в формулировке ведущих определений гендерного подхода в образовании, в том числе и «гендерной толерантности».

Так, представители биолого-эволюционного (традиционного) подхода строят образовательный процесс, исходя из логики учета анатомо-физиологических особенностей мальчиков и девочек. Например, на занятиях хореографии в начальной школе (О.Е. Иноземцева, П.В. Кузнецова, Н.Ю. Троценкова и др.) предлагают трактовку гендерной толерантности как развития умений строить дружеские отношения между мальчиками и девочками, но при этом создать условия «для развития лидерских качеств, активного поведения, выносливости» – только у мальчиков, а «выразительности, добросовестности, старательности, терпения, без склонности к лидерству и риску – у девочек» [5]. Данная позиция основана на традиционной патриархальной дихотомии мужского и женского и фактически продолжает тиражировать традиционные гендерные стереотипы, несмотря на гендерные трансформации в современном обществе.

У представителей «переходного периода» – между биолого-эволюционным (традиционным) и современным социально-конструктивистским (эгалитарным) подходами – еще недостаточно осознаны и отрефлексированы теоретические позиции, поэтому в их определении гендерной толерантности наблюдаются противоречащие друг другу положения или ошибочные акценты в исследовательском поле. Например, Е.А. Коньшева, изучая гендерную толерантность, акцентирует внимание на «принятии самого себя и другого как представителя определенного пола»; «содержании маскулинной и фемининной гендерной идентичности» [4, с. 9]. Данные суждения относят-

ся к теме гендерной идентичности в русле традиционной парадигмы, хотя в этом же исследовании отмечается важность развития умений «устанавливать... субъект-субъектные отношения»; исследуются способы «доброжелательного реагирования на неблагоприятные сверстников», «сопереживания и сочувствия к сверстникам обоего пола, интерес и потребность во взаимодействии со сверстниками независимо от их половой принадлежности, владение способами оказания помощи, поддержки в реальной ситуации взаимодействия» [4, с. 9–10]. В исследованиях М.Д. Долгатовой, Е.А. Коньшевой, несмотря на ряд прогрессивных эгалитарных позиций, наблюдается следующее противоречие. Они в своих исследованиях по-прежнему используют термин *противоположный пол* – из плоскости традиционной, биолого-эволюционной парадигмы (противопоставления мужского и женского), противоречащий социально-конструктивистским позициям.

Сторонники социально-конструктивистского (эгалитарного) подхода (Е.А. Здравомыслова, Е.Н. Каменская, О.И. Ключко, И.С. Кон, Л.И. Столярчук, А.А. Темкина, Л.В. Штылева и др.), не отрицая анатомо-физиологических различий мужчины и женщины, в свое исследовательское поле их не вводят, а изучают способы эгалитарного взаимодействия в современном образовательном процессе. Гендерную толерантность они рассматривают как одну из разновидностей толерантности, базирующейся на принципе гендерного равенства, в контексте идей которых и проводится данное исследование

Наше исследование основывается на теоретических положениях, свободных от гендерных стереотипов «для развития у школьников способности к критическому осмыслению реальности, реализации индивидуальных возможностей, не ограничивая их патриархатными представлениями о мужском и женском» [3, с. 148]. Под гендерной толерантностью в начальной школе мы понимаем одну из разновидностей толерантности, базирующуюся на принципе гендерного равенства. Она является собой целостное динамическое образование личности, характеризующееся *представлениями* об уважительном отношении девочек и мальчиков друг к другу; об их дружбе; об игре вместе на равных; об универсальных профессиях, которым сегодня важно учиться как мужчинам, так и женщинам; *ценностным отношением* к доброжелательности и интересам других, уважению взрослых; поддержке в ситуациях отставания сверстников в учебе

и отстаивания своих интересов в игре; сопереживанию чувствам мальчиков, девочек и взрослых и миролюбие к детям с ограниченными возможностями независимо от их половой принадлежности; *гендерным поведением* на основе эгалитарного диалога на уроках и во внеурочной деятельности; навыками сотрудничества между мальчиками и девочками, бесконфликтного поведения со взрослыми и сверстниками в совместной учебной и игровой деятельности; способностью к поддержке и доброжелательному реагированию на неблагоприятное поведение сверстников в реальных ситуациях гендерного взаимодействия [1, с. 130].

Опрос учащихся начальной школы МОУ «Лицей № 6 Ворошиловского района Волгограда» с целью подбора и применения наиболее эффективных педагогических средств формирования гендерной толерантности включал следующие вопросы: «Как научиться дружно играть в классе девочкам и мальчикам?», «Как ты думаешь, что поможет успешнее учиться и сотрудничать в школе и дома?», «Что даст шанс одноклассникам лучше дружить и понимать друг друга?». Ответы распределились следующим образом: 35% школьников пожелали больше играть и двигаться вместе на переменах; 41% опрошенных предложил устраивать чаще в классе интересные коллективные конкурсы, соревнования; 24% анкетированных высказались за совместное создание девочками и мальчишками новых творческих проектов.

Нами были учтены пожелания и интересы младших школьников и совместно с ними разработаны педагогические средства в соответствии с обоснованной в ходе нашего исследования моделью процесса формирования гендерной толерантности младших школьников, имеющей этапный системный характер (информационный, ценностный, деятельностный этапы).

На *первом (информационном) этапе* использовались следующие педагогические средства: *просмотр видеороликов* о проявлениях гендерной толерантности, выражающих представления об уважительном отношении девочек и мальчиков друг к другу, индивидуальные и групповые *рисунки* на темы «Играй-дружи», «Я, сверстник, класс», иллюстрирующие представления о дружбе девочек и мальчиков, групповые *обсуждения в кругу друзей* «Как научиться дружно играть?», создающие представления об игре вместе на равных; использование *микрофона* для «Хочу все знать» о профессиях, *виртуальные экскурсии с видеозаписями* о выборе и значении про-

фессий через социальную сеть «ВКонтакте» с дальнейшим обсуждением «Все ли я знаю о профессиях моих родителей и родственников?», *(видео)интервью* в классе с реальными родителями нестандартных профессий, не соответствующих привычным гендерным стереотипам (папа – парикмахер, медбрат, повар; мама – полицейский, ученый, бизнесвумен и др.), для расширения представлений об универсальных профессиях, которым сегодня учатся как мужчины, так и женщины.

На *втором (ценностном) этапе* использовались такие педагогические средства: *тренинговые упражнения в кругу друзей* «Если добр и внимателен ты...», «Ты и я: мы – друзья», «Давайте говорить друг другу комплименты» для развития ценностного отношения к доброжелательности и интересам других; *экскурсии по фотогалерее* с последующей дискуссией «Умею ли я ценить моих родителей и родственников?» для развития ценностного отношения к уважению взрослых; *игра с мячом* «Я учусь у тебя...» для поддержки в ситуациях отстаивания сверстников в учебе и отстаивания своих интересов в игре; *эстафета с палочкой* «Мечтай и верь» для развития сопереживания чувствам мальчиков, девочек и взрослых и развития миролюбия к детям с ограниченными возможностями независимо от их половой принадлежности.

На *третьем (деятельностном) этапе* использовались следующие педагогические средства: организация в классе *мастер-классов* «Все возможно», «Очумелые ручки» с победой дружбы и привлечение к открытым *интеллектуальным, проектным и творческим конкурсам* («Я – исследователь», «Первые шаги», «Творим руками», «Мы делаем мир лучше»), *квестам* на переменах («В поисках...») (каждая подгруппа придумывает свою цель квеста под управлением учителя, классного руководителя) для выработки гендерного поведения на основе эгалитарного диалога на уроках и во внеурочной деятельности; *создание книг* «Родословная», «Тайна имен», *настольных игр* по интересам («Уникальный метротрам», «Сквер Школьника», «Мобильные плавучие храмы», «Легомастер» и др.), *журнала* «Я и Класс» (с разными тематическими выпусками и распределением обязанностей на редакторов, журналистов, иллюстраторов, дизайнеров) с закреплением навыков сотрудничества между мальчиками и девочками, бесконфликтного поведения со взрослыми и сверстниками в совместной учебной и игровой деятельности; с помощью социальных сетей «ТикТок» и Likee *videобаттлы* («Кто лучший

кулинар?», «Поддержи одноклассника», «Кто такой друг?», «Пойми меня»), с пением или танцами («Перетанцуй меня», «Спой лучше», «Повторяй и успевай») и проект «Мы разные, но равные» с баттлом «Друг в беде» для эгалитарного гендерного взаимодействия в начальной школе развивают способность к поддержке и доброжелательному реагированию на неблагоприятное сверстников в реальных ситуациях гендерного взаимодействия.

Таким образом, разработанные нами педагогические средства позволяют мальчикам и девочкам взаимодействовать толерантно, становиться внимательнее к окружающим в условиях современного образования начальной школы: на первом информационном этапе (видеоролики, микрофон, виртуальные экскурсии, (видео)интервью) формируют представления об уважительном отношении девочек и мальчиков друг к другу; об их дружбе; об игре вместе на равных; об универсальных профессиях, которым сегодня важно учиться как мужчинам, так и женщинам; на втором ценностном этапе (тренинговые упражнения в кругу друзей, экскурсии по фотогалерее, игра с мячом, эстафета с палочкой) для развития ценностного отношения к доброжелательности и интересам других, уважению взрослых; поддержке в ситуациях отстаивания сверстников в учебе и отстаивания своих интересов в игре; сопереживанию чувствам мальчиков, девочек и взрослых и миролюбию к детям с ограниченными возможностями независимо от их половой принадлежности; на третьем деятельностном этапе (мастер-классы, конкурсы, квесты, проекты, видеобаттлы) отрабатывают гендерное поведение на основе эгалитарного диалога на уроках и во внеурочной деятельности; навыки сотрудничества между мальчиками и девочками, бесконфликтного поведения со взрослыми и сверстниками в совместной учебной и игровой деятельности; способность к поддержке и доброжелательному реагированию на неблагоприятное сверстников в реальных ситуациях гендерного взаимодействия.

Список литературы

1. Аюпова Н.А. Меняющиеся педагогические средства формирования гендерной толерантности младших школьников // Гендерные трансформации в ментальности и социализации учащейся молодежи: сб. науч. ст. / под науч. ред. О.И. Ключко. СПб., 2020. С. 127–133.
2. Бычкова А.А. Формирование гендерной толерантности у обучающихся начальной школы // Теория и практика реализации гендерного подхо-

да в образовании: сб. материалов II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (под общ. ред. Л.Ю. Максимовой). М., 2018. С. 381–386.

3. Столярчук Л.И., Выршиков А.Н., Соловцова И.А. Гендерные трансформации в социализации обучающихся // Теоретические основы воспитания и социализации в современной школе: моногр. Волгоград, 2018. С. 140–149.

4. Коньшева Е.А. Формирование гендерной толерантности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игры-драматизации: дис. ... канд. пед. наук: Екатеринбург, 2006.

5. Кузнецова П.В. Гендерный подход в обучении детей на уроках хореографии (ГБОУ школа № 326, № 253 г. Санкт-Петербург) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.horeograf.com/publikacii/gendernyj-podxod-v-obuchenii-detej-na-urokax-horeografii.html> (дата обращения: 06.03.2021).

6. Столярчук Л.И. Методология целостности в понимании и реализации гендерного подхода в образовании // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2017. № 3(116). С. 23–27.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (в ред. приказов Минобрнауки РФ от 26 нояб. 2010 г. № 1241, от 22 сент. 2011 г. № 2357) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 06.03.2021).

* * *

1. Ayupova N.A. Menyayushchiesya pedagogicheskie sredstva formirovaniya gendernoj tolerantnosti mladshih shkol'nikov // Gendernye transformacii v mental'nosti i socializacii uchashchejsya molodezhi: sb. nauch. st. / pod nauch. red. O.I. Klyuchko. SPb., 2020. S. 127–133.

2. Bychkova A.A. Formirovanie gendernoj tolerantnosti u obuchayushchihsya nachal'noj shkoly // Teoriya i praktika realizacii gendernogo podhoda v obrazovanii: sb. materialov II Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (pod obshch. red. L.Yu. Maksimovoj). M., 2018. S. 381–386.

3. Stolyarchuk L.I., Vyrshchikov A.N., Solovcova I.A. Gendernye transformacii v socializacii obuchayushchihsya // Teoreticheskie osnovy vospitaniya i socializacii v sovremennoj shkole: monogr. Volgograd, 2018. S. 140–149.

4. Konysheva E.A. Formirovanie gendernoj tolerantnosti u detej starshego doskol'nogo vozrasta v processe igry-dramatizacii: dis. ... kand. ped. nauk: Ekaterinburg, 2006.

5. Kuznecova P.V. Gendernyj podhod v obuchenii detej na urokah horeografii (GBOU shkola № 326, № 253 g. Sankt-Peterburg) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.horeograf.com/publikacii/gendernyj-podxod-v-obuchenii-detej-na-urokax-horeografii.html> (дата обращения: 06.03.2021).

6. Stolyarchuk L.I. Metodologiya celostnosti v ponimanii i realizacii gendernogo podhoda v obrazovanii //

Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2017. № 3(116). S. 23–27.

7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya (v red. prikazov Minobrnauki RF ot 26 noyab. 2010 g. № 1241, ot 22 sent. 2011 g. № 2357) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://fgos.ru> (data obrashcheniya: 06.03.2021).

Pedagogical means of the development of gender tolerance of younger schoolchildren

The article deals with the pedagogical means supporting the development of the gender tolerance of younger schoolchildren in the modern school.

Key words: *gender tolerance, younger schoolchildren, pedagogical means.*

(Статья поступила в редакцию 16.03.2021)

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

СМЕШАННОЕ ЯЗЫКОВОЕ ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ОСОБЕННОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Освещаются особенности системы смешанного языкового обучения для развития умений иноязычного коммуникативного взаимодействия. Описаны структурные элементы модели смешанного иноязычного обучения, а также дан анализ ее эффективности при подготовке студентов педагогических специальностей в условиях увеличения доли дистанционного обучения посредством прохождения онлайн-курсов и других видов онлайн-обучения.

Ключевые слова: *смешанное языковое обучение, модель смешанного языкового обучения, компоненты модели смешанного языкового обучения, иноязычное коммуникативное взаимодействие, иностранный язык.*

Актуальность. Реалии современного информационного общества, а также изменения нормативно-правовой базы, регламентирующей требования к качеству подготовки

современного учителя, определили необходимость поиска новых подходов к иноязычному обучению, интегрирующих принципиально новые формы обучения. Одним из таких подходов может стать интегративный подход на основе смешанного обучения (далее СО), при котором традиционные и дистанционные технологии дополняют друг друга и решают задачи эффективной подготовки студентов педагогических специальностей к решению профессиональных задач.

На современном этапе развития образовательных систем и в связи со сложившейся социально-эпидемиологической ситуацией перспективы и преимущества СО для будущих педагогических кадров очевидны. Происходит овладение информационной деятельностью в нетипичных ситуациях, а также формируется информационная компетентность, позволяющая использовать новые образовательные технологии в дальнейшей профессиональной деятельности. При этом в соответствии с профессиональным стандартом педагога общепользовательская ИКТ-компетентность интегрируется с общепедагогической. Обеспечить такую интеграцию призваны дидактически обоснованно спроектированная модель системы СО и дальнейший анализ ее эффективности при подготовке студентов педагогических специальностей в условиях увеличения доли дистанционного обучения посредством прохождения онлайн-курсов и других видов онлайн-обучения.

Целью и результатом обучения иностранным языкам (далее ИЯ) в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, что является возможным при поэтапном овладении речевыми навыками и умениями, которое происходит при решении профессиональных задач, опосредованных коммуникативной функцией языка. Решение этой задачи требует поиска новых форматов и технологий, основанных на интегрированных подходах к иноязычному обучению. Таким образом, современное высшее образование столкнулось с проблемой создания и внедрения в практику профессиональной подготовки единой системы СО, которая достаточно популярна в зарубежных системах высшего образования и считается эффективной для достижения поставленных целей в контексте изучаемого предмета.

Анализ современного состояния. Анализ теоретических исследований проблем СО позволил сделать вывод об отсутствии общепринятого термина для обозначения понятия «смешанное обучение». В различных источниках можно встретить такие термины, как *virtual*, *blended*, *mixed* и *hybrid*, которые отражают отличия в методике преподавания, виде занятий и главное – степени соотношения использования ресурсов Интернета и традиционного классического обучения. Публикация «Справочника смешанного обучения» практически решила вопрос об использовании разнообразных терминов, т. к. в данной работе было представлено четкое определение словосочетания *смешанное обучение*, которое определяется как комбинация обучения «лицом к лицу» с обучением, управляемым компьютерными технологиями, или «диапазон возможностей, представленных путем объединения Интернета и электронных средств массовой информации, с формами, требующими физического присутствия в классе преподавателя и учащихся» [5]. Наиболее правомерным на данном этапе видится использование термина *blended learning* для обозначения понятия «смешанное обучение» как сочетания традиционной очной формы и технологий дистанционного обучения [6]. Для обозначения понятия *online learning* используют термин *онлайн-обучение*, если речь идет о дистанционном обучении с использованием интернет-технологий, CD-ROM, www и программного обеспечения.

Зарубежные специалисты в области педагогики высшего образования подчеркивают эффективность теории и практики интеграции информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе как один из гибких подходов к обучению, который дает возможность достичь поставленных целей обучения и сэкономить затраты на него (I.E. Allen, V. Barrett, J. Bersin, E. Banados, C.J. Bonk, C.R. Graham, G. Dudeneu, N. Hockly, E. Stracke, M. Tammelin).

Разрабатывая критерии СО, специалисты в области теории и методики обучения ИЯ отмечают, что оно предполагает фундаментальное переосмысление содержания и форм образования и реорганизацию динамики представления учебного материала, начиная с различных контекстуальных изменений и текущей корректировки всего материала (R. Garrison, H. Kanuka). В качестве основного преимущества онлайн-обучения зарубежные исследователи называют огромное количество потен-

циальных пользователей, включающих различные возрастные группы, что и обеспечивает непрерывность образования (J.L. Moore, Dickson-Deane Camille, Galyen Krista; I.E. Allen; R. Clark; R. Ellis; D.C. Offinger, J.L. Offinger; P. Lowenthal; A. Benson; M. Ally).

Вопросы информатизации образования занимают значительное место в работах российских педагогов и методистов. Среди наиболее значимых следует выделить работы Е.С. Полат, В.П. Тихомирова, В.И. Солдаткина, С.Л. Каплан, С.Л. Лобачева, Ю.В. Исаева (междисциплинарные аспекты, концептуальные основы, содержание деятельности виртуальных представительств, комплексы открытого образования); С.И. Маслова, Е.А. Ахромускина, А.В. Белякова, В.Ф. Очкова (опыт создания и применения электронных образовательных ресурсов и средств поддержки управления учебным заведением); В.И. Солдаткина, А.А. Андреева, А.А. Полякова, С.А. Щенникова (условия и предпосылки возникновения интернет-обучения, педагогические рекомендации для электронного обучения); А.В. Соловова (проблематика электронного обучения, интегрирующая роль дистанционного образования) и др. Существенный вклад в теорию открытого дистанционного образования внесли публикации В.А. Слостенина, А.Г. Шабанова, В.Г. Кинелева, А.А. Скамницкого, А.Г. Красновой, Д.В. Чернилевского и др.

Поскольку наше исследование обращено на проблемы подготовки педагогических кадров на основе использования модели СО в качестве формы иноязычного образования, мы сочли необходимым обратиться к таким понятиям, как «межкультурная коммуникация» и «иноязычное взаимодействие». Для этого мы проанализировали фундаментальные работы по педагогическому взаимодействию и курсу (Н.П. Анисеева, В.Г. Бочаров, В.З. Вульф, В.И. Карасик, С.В. Кривцова, В.А. Петровский и др.), межличностному взаимодействию (Н.Д. Гальскова, В.А. Горянина и др.), общению (Т.Н. Астафурова, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, А.А. Леонтьев, Р.П. Мильруд, И.И. Рыданова, В.Л. Скалкин, С.В. Шатилов и др.), коммуникации, социокультурной и коммуникативной компетенции (Н.В. Барышников, И.Л. Бим, Г.А. Китайгородская, В.П. Кузовлев, И.И. Лейфа, О.А. Леонтович, Е.И. Пасов, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова и др.). В фокусе внимания исследователей оказались такие языковые феномены, как речевое воздействие, проблемы диалогического взаимо-

действия (Т.В. Кожевникова, Н.Д. Арутюнова, А.Н. Баранов, Л.А. Киселева, Ю.И. Левин, Х. Сакс, А.Д. Шмелев и др.).

Анализ работ показал, что научные исследования эффективности онлайн-курсов по обучению иноязычному коммуникативному взаимодействию поверхностно раскрывают специфику данной формы обучения и не учитывают преимущества ее внедрения в педагогическую практику. В этой связи анализ онлайн-курсов как формы дистанционного обучения, описания их особенностей и целесообразности использования в обучении ИЯ приобретает особую значимость.

Процесс внедрения СО в педагогическую практику предполагает преодоление сложившихся противоречий, которые проявляются:

- между потребностью педагогической практики в научном осмыслении процесса смешанного языкового обучения будущих педагогов и недостаточной разработанностью научных представлений о данном процессе;

- потребностью применения элементов онлайн-обучения в связи с увеличением его доли в системе смешанного иноязычного обучения и отсутствием анализа его эффективности;

- признанием формирования иноязычного коммуникативного взаимодействия в качестве одного из приоритетных направлений языкового образовательного процесса в целом и недостаточным использованием потенциала смешанного языкового обучения.

В этой связи возникает необходимость в разработке методологических основ смешанного языкового обучения в системе иноязычной подготовки студентов, а также внедрении данной технологии в процесс подготовки будущих специалистов как одной из самых современных технологий, обладающей рядом неоспоримых преимуществ, к которым следует отнести:

- гибкость модели обучения, представляющей собой сочетание самостоятельного обучения посредством онлайн-технологий с активной практической деятельностью по выработке конкретных умений и навыков на аудиторных занятиях, что способствует увеличению объема и эффективности усваиваемого материала;

- интерактивное коммуникативное взаимодействие (вовлеченность каждого студента в реальные ситуации общения, а также возможность обмена мнениями с партнерами по общению);

- учет темперамента и репрезентативной системы обучающихся, что позволяет студентам с разными возможностями одинаково успешно усваивать учебный материал благодаря разнообразию форм работы, а также возможности варьирования темпа обучения, что позволит индивидуализировать процесс обучения, предлагая «уникальные возможности предоставления практики каждому ученику в таком объеме, который необходим в соответствии с его индивидуальными возможностями и способностями» [3].

Среди множества причин, мотивирующих педагогов выбирать СО, – возможность использования различных учебно-методических материалов, их многообразие, гибкость методов обучения, функциональность средств обучения, с помощью которых легко редактировать, дополнять, заменять учебный, методический материал, делиться им и опытом со своими студентами и коллегами. В рамках применения системы СО происходит переход от методов обучения, в центре которых стоит преподаватель, к методам, ориентированным на активную деятельность студентов с использованием влияния новых технологий. Интерактивность является ключевым понятием, которая нами рассматривается как режим взаимодействия всех участников учебного процесса и возможность студента самостоятельно выбрать формат участия в этом процессе [4]. Еще одним существенным положительным фактором использования данной технологии является развитие самостоятельности и ответственности обучающегося, развитие его мотивации и самоконтроля [1].

Научная новизна исследования заключается в уточнении понятия «смешанное иноязычное обучение». Проведенное исследование позволило выявить компоненты модели смешанного иноязычного обучения и обобщить структурные элементы процесса обучения в соответствии с предложенной моделью, предполагающей существенное увеличение доли онлайн-обучения. Результаты внедрения позволяют провести анализ эффективности системы смешанного иноязычного обучения при подготовке педагогических кадров, особенно в условиях дистанционного обучения.

Предлагаемые подходы и методы. Анализ теории и практики иноязычного обучения позволил сделать вывод о том, что основополагающими подходами, на которые опирается система смешанного иноязычного обучения при организации процесса подготов-

ки педагогических кадров к иноязычной коммуникации, являются системный, компетентностный и интегративный подходы.

Системный подход обеспечивает единство всех аспектов учебного процесса, таких как цели, содержание, структура курса обучения, методика проведения всех видов занятий, содержание дидактических материалов. Эти аспекты взаимосвязаны и взаимообусловлены конечной целью иноязычного образования, что определяет качественно новый образовательный результат.

Компетентностный подход будет применяться для оценки результатов профессионального образования с учетом требований ко всем компонентам образовательного процесса – содержанию, средствам контроля, оценки, профессиональным технологиям, востребованным современным рынком труда [2].

Интегративный подход, по нашему мнению, обеспечивает согласованность целей в рамках учебного процесса и формирование системы междисциплинарных знаний, умений и навыков, определяющих высокий уровень компетентности и профессионально-личностное становление, взаимодействие и взаимопроникновение профессионально-деятельностных и иноязычно-коммуникативных компетенций.

Для решения поставленной задачи в качестве исследовательского инструмента применялся метод моделирования, позволяющий объединить эмпирические (беседы, анкетирование, наблюдение, тестирование и др.) и теоретические (сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы по теме заявленного проекта) результаты.

Результаты реализации. Основным результатом проекта явилась спроектированная модель смешанного иноязычного обучения будущих педагогических кадров, основные компоненты которой обуславливают возможность применения модели в рамках компетентностного подхода в подготовке студентов бакалавриата с учетом увеличения доли онлайн-обучения. Содержательный компонент модели смешанного языкового обучения включает в себя описание дидактических единиц, педагогических технологий и педагогических условий, при которых формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций, соответствующих требованиям ФГОС ВО 3++, будет наиболее эффективным. Смыслообразующий структурный компонент разработанной модели предполагает описание обра-

зовательных технологий, обеспечивающих готовность выпускника к реализации сформированных универсальных и общепрофессиональных компетенций.

В ходе исследования были разработаны структурные элементы процесса смешанного иноязычного обучения по проектируемой модели (целевой, содержательный, организационно-деятельностный, аналитико-результативный) с целью апробации модели смешанного иноязычного обучения в системе вузовской подготовки студентов разных специальностей, Эффективность спроектированной модели смешанного языкового обучения была проанализирована в условиях онлайн-обучения по направлениям педагогического образования (440301 «Педагогическое образование», 440302 «Психолого-педагогическое образование», 440303 «Специальное (дефектологическое) образование», 440305 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)»).

Среди научных результатов – описание основных компонентов проектируемой модели смешанного иноязычного обучения в условиях традиционного и дистанционного обучения: методологического компонента (описание системы принципов обучения, критерии оценки результатов деятельности, форм и методов построения образовательного процесса в рамках компетентностного подхода); содержательного компонента проектируемой модели (педагогические условия, дидактические единицы и педагогические технологии, обеспечивающие успешное выполнение задач обучения); смыслообразующего компонента, позволяющих обеспечить готовность будущих педагогических кадров к реализации сформированных компетенций.

Список литературы

1. Матвиенко Л.М. Онлайн-курсы в системе смешанного языкового обучения будущих специалистов в области права // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 6(139). С. 35–39.
2. Мещерякова Е.В. Модернизация высшего языкового образования в свете компетентностного подхода // Форум серия. Роль науки и образования в современном информационном обществе. 2010. № 1-3(2). С. 57–62.
3. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. Е.С. Полат. М., 2004.
4. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: те-

ория и практика: пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. М., 2009.

5. Bonk C.J., Graham C.R., Moore M.G. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. Pfeiffer, 2006.

6. Garrison D., Vaughan N. Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. Jossey-Bass, 2008.

* * *

1. Matvienko L.M. Onlajn-kursy v sisteme smeshannogo yazykovogo obucheniya budushchih specialistov v oblasti prava // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 6(139). S. 35–39.

2. Meshcheryakova E.V. Modernizaciya vysshego yazykovogo obrazovaniya v svete kompetentnostnogo podhoda // Forum seriya: rol' nauki i obrazovaniya v sovremennom informacionnom obshchestve. 2010. № 1-3(2). S. 57–62.

3. Polat E.S. Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V. Teoriya i praktika distancionnogo obucheniya: ucheb. posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij / pod red. E.S. Polat. M., 2004.

4. Titova C.B. Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii: teoriya i praktika: posobie dlya studentov i aspirantov yazykovykh fakul'tetov universitetov i vuzov. M., 2009.

Mixed language education of future teaching staff: peculiarities and prospects

The article deals with the peculiarities of the system of the mixed language education for the development of the skills of the foreign language communicative interaction. There are described the structural elements of the model of the mixed foreign language education, there is given the analysis of its efficiency in the process of training the students of the pedagogical program in the context of the increase of the part of the distance education by the means of the online courses and the other kinds of e-learning.

Key words: *mixed language education, model of mixed language education, components of the model of mixed language education, foreign language communicative interaction, foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 12.04.2021)

О.В. ПУТИСТИНА
(Мурманск)

ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОМУ ДИСКУРСУ В КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ

Проанализирован и обоснован способ развития учебной автономии студентов в ходе обучения иноязычному профессиональному курсу через реализацию принципа когнитивизма посредством когнитивной визуализации текста. На основе теоретического анализа концепции автономии, достижений когнитивной лингвистики, результатов педагогического наблюдения делается вывод об обоснованности использования когнитивной визуализации в обучении иноязычному дискурсу.

Ключевые слова: *иноязычный дискурс, учебная автономия, коммуникативно-когнитивная деятельность, нелинейное мышление, когнитивная визуализация.*

В педагогический научный контекст понятие «иноязычный дискурс» было введено лишь в начале XXI в. Это обусловлено в первую очередь переосмыслением процесса обучения иностранному языку и ориентацией на формирование поликультурной личности, способной к самостоятельному использованию и изучению иностранного языка для участия в межкультурной коммуникации. Иноязычный дискурс стали рассматривать как средство создания культуросообразной, материально-деятельностной среды иноязычного образования, формирующей «поликультурную/полилингвальную» личность [8; 15]. Данное положение отражено и в требованиях современных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. В системе высшего образования владение иностранным языком как инструментом профессиональной межкультурной коммуникации является неотъемлемым условием успешного становления личности студента как профессионала.

В условиях осуществления иноязычного образования в высшей школе вне страны изучаемого языка, в отсутствие естественной иноязычной профессиональной коммуникативной среды возможность создания условий для полноценного развития поликультурной

и полилингвальной личности профессионала может быть реализована в основном через использование иноязычного профессионального дискурса. Это связано, прежде всего, с тем, что понятие «дискурс» отражает некий когнитивный каркас национально-культурного и профессионального сообществ, с помощью которого можно в лучшей степени воссоздать в образовательном процессе то, что Е.И. Пассов назвал «силовым полем познания, развития, воспитания и учения» [8].

Одной из ключевых задач современного процесса иноязычного образования в вузе являются разработка и реализация таких образовательных технологий, которые сделали бы процесс обучения иноязычному профессиональному дискурсу деятельностным и активным, при этом отражая процесс познания мира (посредством иностранного языка), свойственный человеку. Традиционные подходы к обучению иностранному языку в вузе не всегда в должной степени обеспечивают искомый результат. Зачастую студенты могут грамотно репродуцировать в учебных условиях иноязычные тексты, воспринимать на слух иноязычные учебные продукты, но утрачивают способность продуцирования, восприятия и интерпретации иноязычного текста вне стен учебного заведения, в процессе реального общения с носителями языка, когда они сталкиваются с иноязычным дискурсом, который не дидактизирован и не адаптирован. Отчасти это объясняется тем, что в процессе обучения не происходит перехода внешнего плана общения во внутренний план человеческой психики, внутреннего «присвоения» речевых образцов, эффективной истиной интериоризации процессов иноязычной коммуникации, свойственной естественному становлению речевой способности человека.

Кроме того, студенты по-прежнему «ведомы» преподавателем и редко проявляют должную степень самостоятельности в познании мира будущей профессии посредством иностранного языка, несмотря на тенденцию к увеличению доли самостоятельной работы студентов в вузе при разработке учебных планов. При этом при осуществлении процессов общения и познания в культурно-языковом и профессиональном пространстве важно, чтобы личность активно функционировала в нем, опираясь на собственный когнитивный и речевой опыт.

Бесспорно, отобранный учебно-профессиональный иноязычный дискурс нуждается в специфической для образовательного процес-

са организации. Однако помимо универсальных принципов отбора и адаптации учебного иноязычного дискурса необходимо учитывать основные механизмы «когниции в трансфере знаний» [4], индивидуальный характер «статического» и «динамического» аспектов познавательных процессов [2], а также значимость интериоризации процессов общения и принципа автономии обучающегося в работе с иноязычным дискурсом.

Рассмотрение проблемы обучения иноязычному дискурсу в контексте развития учебной автономии могло бы способствовать решению имеющихся противоречий в системе подготовки студентов вузов. Анализ возможных способов активизации умений, составляющих компоненты учебной автономии, в ходе обучения иноязычному профессиональному дискурсу и является целью данной статьи.

Рассматривая учебную автономию как одну из важных составляющих профессионального становления студента, необходимо особо выделить коммуникативно-когнитивный аспект автономии обучающихся в иноязычном образовании. Во-первых, в учебной деятельности по овладению иноязычным дискурсом иностранный язык выступает не только как объект изучения, но и как средство обучения, инструмент познания мира, средство общения, и даже способ мышления. Во-вторых, процесс овладения любым, в том числе профессиональным, иноязычным дискурсом происходит в ходе формирования вторичной языковой личности, когда, как отмечает Н.Н. Болдырев, «...человек не отражает мир в языке, а конструирует его с помощью языка в своем сознании» [1, с. 10].

Выделение коммуникативно-когнитивного компонента в учебной автономии относительно иноязычного образования соотносится и с ведущими в современных условиях коммуникативно-когнитивным и компетентностным подходами к обучению иностранному языку, и с главной практической целью обучения иностранному языку в вузе – формированием иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. Один из ведущих принципов коммуникативно-когнитивного подхода к обучению иностранному языку сводится к проблеме оптимальной организации учебно-познавательных действий обучающихся и обучения их когнитивным стратегиям для решения коммуникативных задач [7; 16].

При этом результаты исследований в области изучения концепта учебной автономии в лингвистическом образовании (см. работы

Ф. Бенсона, Н.Ф. Коряковцевой, Д. Литтла, У. Литтлвуда, Е.В. Солововой, Х. Холека и др.) позволяют предположить, что автономия в изучении иностранного языка является социально обусловленной способностью, основой для «непрерывного образования» (life long learning) [20, p. 199] и «устойчивого развития методики преподавания ИЯ» (sustainable development in L2 pedagogy) [18, p. 121]. И объясняется это прежде всего именно когнитивной составляющей учебной автономии. Автономия развивается в процессе обучения, а эффективность обучения во многом зависит от степени социального взаимодействия индивида. Когнитивный подход к развитию концепции учебной автономии в обучении иноязычному дискурсу опирается на принцип сознательности в обучении и теорию социоконструктивизма. Способности, которые составляют учебную автономию, процессуальны, т. е. могут развиваться только опытным путем, через практику и познание [11, с. 1921].

В иноязычном образовании учебную автономию следует развивать через сознательное отношение к процессу самого обучения и овладения иностранным языком как средством познания мира, в том числе и мира профессиональной деятельности. Концепция автономного овладения иностранным языком в вузе, по сути, нацелена на овладение профессиональной иноязычной коммуникативно-когнитивной деятельностью по освоению и интерпретации иноязычного профессионального дискурса. Коммуникативно-когнитивная деятельность является одним из видов деятельности, поэтому ее структура предполагает наличие компонентов, общих для деятельности вообще, но характеристика каждого из компонентов обладает своей спецификой. Раскрыть содержание компонентов коммуникативно-когнитивной деятельности в концепции развития учебной автономии в профессиональном образовании нам представляется возможным следующим образом [10, с. 11]:

1) *психологический компонент* – осознание коммуникативных функций языка в различных профессиональных ситуациях общения, наличие мотивации и личностных качеств для овладения коммуникативной деятельностью и ее осуществления;

2) *технологически-содержательный компонент* – сформированность умений и навыков, а также наличие знаний, необходимых для решения коммуникативных профессиональных задач, и владение номенклатурой коммуникативных и когнитивных стратегий;

3) *деятельностный компонент* – это непосредственное взаимодействие с участниками профессиональной коммуникации, способность к инициации иноязычной текстовой деятельности на иностранном языке, способность к самостоятельному выбору коммуникативно-когнитивных стратегий для управления коммуникативно-когнитивной деятельностью;

4) *оценочный компонент* – контроль, самоконтроль, оценка, самооценка, критическая рефлексия успешности реализации коммуникативно-когнитивной деятельности, а также коррекция;

5) *профессионально-прикладной компонент* – способность к переносу приобретенного учебного опыта в новые профессиональные или квазипрофессиональные ситуации, способность к поддержанию и развитию уровня владения иностранным языком в профессиональном плане.

С точки зрения когнитивной составляющей учебной автономии содержательное наполнение психологического и оценочного компонентов должно быть нацелено на овладение обучающимися метакогнитивными стратегиями, содержание технологически-содержательного, деятельностного и профессионально-прикладного компонентов автономии – на овладение собственно когнитивными стратегиями.

К группе метакогнитивных стратегий относятся:

– стратегии планирования деятельности (формулировка цели, замысла, задач, составление плана, тезисов и др.);

– стратегии контроля, управления и регулирования деятельностью (уточнение и варьирование плана, проявление гибкости, осуществление контроля и оценки успешности хода и результатов деятельности и др.);

– стратегии взаимодействия (соотнесение своего когнитивного опыта с опытом других, интерпретация условных символов и знаков других, проявление эмпатии, толерантности и др.);

– аффективные стратегии (выражение интенций, регулирование стрессом, выражение эмоций и др.).

К группе когнитивных стратегий следует отнести:

– стратегии правильного выбора необходимых языковых единиц (поиск, выделение признаков, идентификация фактов, раскрытие значения по контексту, соотнесение с имеющимся опытом и знаниями, перенос опыта в новые ситуации и др.);

– стратегии совершенствования работы памяти (использование наглядности, повторение, детализация, использование образцов, подбор ассоциаций, а также перекомбинирование и т. д.);

– стратегии оптимизации процесса усвоения языкового материала (выделение ключевых слов в тексте, антиципация, поиск закономерностей, установление связи, обобщение, классификация, сопоставление, индукция, дедукция, выстраивание доказательств и др.).

Овладение студентами собственным когнитивным стилем позволяет обеспечить его способами обработки иноязычного материала с учетом индивидуальных особенностей мышления и характера, а также «уровней когнитивности (уровень правила, значения, выполнения речевой деятельности, социальный уровень, культурологический уровень)» [6, с. 27].

Таким образом, реализация концепции автономного обучения иноязычному профессиональному дискурсу предполагает создание условий для построения в сознании обучающихся ментальных моделей организации и интерпретации иноязычного профессионально ориентированного речевого материала в зависимости от особенностей познавательных стилей самих обучающихся и при помощи самостоятельно отобранных метакогнитивных и когнитивных стратегий.

Обучение иноязычному профессиональному дискурсу в вузе на практике, как правило, происходит с опорой на идеологию текстоцентризма. Текст воспринимается как «продукт речемыслительной деятельности человека в устной и письменной форме, реализуемый в произведениях словесности, который обладает смысловой завершенностью и структурным единством» [3, с. 96].

Одной из технологий, которая позволяет студентам овладеть различными когнитивными и метакогнитивными стратегиями в ходе работы с иноязычным текстом в рамках концепции развития учебной автономии, является технология когнитивной визуализации иноязычного текста, учитывающая распространенность визуальной модальности в современном мире. Стоит отметить, что «визуализация культуры стала новым вызовом образованию, на который последнее откликнулось целым рядом содержательных и организационных мероприятий» [9, с. 49], в том числе активным внедрением в учебный процесс визуально-ориентированных средств, технологий и способов обучения.

Для развития учебной автономии когнитивная визуализация иноязычного дискурса должна осуществляться не преподавателем или авторами учебников в виде готовых вербальных или невербальных опор, а самими студентами. В первую очередь это обусловлено тем, что, как отмечает В.З. Демьянков, «языковая когниция включает в себя не только то, что связано с восприятием предметов самих по себе, но и культурные и цивилизационные аспекты такого восприятия» [4, с. 9]. Когнитивная наглядность в виде опор, схем, иллюстраций и т. д., созданная, например, авторами аутентичных учебников, носителями иной социокультурной общности и призванная активизировать процесс восприятия, запоминания, трансформации и воспроизведения информации, может не вписываться в когнитивную схему изучающего данный язык. Такое же несоответствие когнитивных моделей восприятия информации может происходить между преподавателем и студентом в случае значительной возрастной разницы, жизненного и учебного опыта и т. д. Осуществляя самостоятельную когнитивную визуализацию предъявляемого иноязычного дискурса, студент интерпретирует факты, используя свою технику понимания.

Понятие когнитивной визуализации в лингводидактическом тезаурусе появилось относительно недавно. Лингводидактические исследования за последние пять лет свидетельствуют о перспективности интеграции технологии когнитивной визуализации в практику обучения иноязычному дискурсу [5; 14].

В отличие от наглядности, когнитивная визуализация рассчитана на «более детальную обработку информации, активизацию всех видов мышления, направленную на иной вид когнитивной деятельности. Иначе говоря, когнитивная визуализация – явление более сложное, так как представляет собой не просто обращение к иллюстрации предмета обучения, но и последующее его преобразование, переосмысление» [14].

Средствами когнитивной визуализации в концепции автономной учебной деятельности могут служить самостоятельно подобранные или выполненные обучающимися:

- иллюстрации, слайды или фото/коллажи к иноязычному текстовому материалу;
- видеоролики;
- списки ключевых слов и выражений;
- планы-схемы;
- схемы-сигналы;
- облака слов (облака тегов – wordle);

- мультимедийные презентации;
- интерактивные плакаты;
- графические организаторы и блоки (кластеры, инфограммы, карты памяти, интеллект-карты (ментальные карты), концепт-карты, «фиш-боун», «мишень», «пирамида», «линия времени», столбиковая диаграмма Венна, графики и др.).

Любые средства инфографики создаются для отражения принципа работы мозга человека, который запоминает совсем не предложения, а образы или ключевые слова. В процессе создания средств когнитивной визуализации самими обучающимися в ходе работы с иноязычным текстом языковые структуры легче интериоризируются. Кроме того, использование средств инфографики и иной когнитивной визуализации в овладении иноязычным дискурсом позволяет отойти от развития исключительно линейного мышления и способствует активизации нелинейного мышления, реализации синергетического подхода к восприятию и познанию мира.

Нелинейность и многомерность являются характеристиками различных видов дискурса. Любой иноязычный дискурс характеризуется различными видами интертекстуальных связей, межтекстовых отношений. Современное поколение часто вынуждено работать с гипертекстом, для целостного восприятия которого нужно умение не только устанавливать частные внутритекстуальные связи, но и соединять смысловые структуры, структуры внутренних связей некоего содержания, осваивать структуру смысловых связей, осуществлять переходы между взаимосвязанными элементами гипертекста. Любой гипертекст представляет собой некую систему или иерархию, которая ветвится и позволяет воспринимать и интерпретировать информацию в той последовательности, которую выбирает сам человек.

Посредством когнитивной визуализации обучающиеся создают речевой продукт, который, по сути, основан на идее гипертекста и позволяет связывать различные формы информации в осмысленное целое, получать к нему доступ через систему индексации, ориентированной на конкретные цели, задачи и идеи, а не на конкретные слова в тексте. При этом такая нелинейная форма представления информации и знаний может рассматриваться как традиционная, т. к. данная форма представления знаний издавна используется, например, в религиозных писаниях. Гипертекстовая информационная модель основана на гипотезе о том, что генерация, обработка и переработка идей в мозгу человека происхо-

дит ассоциативно посредством сети узлов или фреймов, составляющей структуру переработки идей человеческим мозгом. В этой связи в ходе обучения иноязычному дискурсу важно учитывать положение когнитивной психологии о том, что при создании иноязычного текста субъект-писатель идет от сети идей к линейному тексту, а субъект-читатель осуществляет реверсную трансформацию линейного текста в сеть идей. Таким образом, стимулирование обучающихся к самостоятельному использованию средств когнитивной визуализации при обучении иноязычному дискурсу позволяет наглядно отображать результаты когнитивной трансформации знаний.

Средства когнитивной визуализации могут быть использованы как для фиксации и переработки основных фактов, событий, процессов иноязычной культуры, представленных в иноязычном дискурсе, так и для языковых и речевых структур. Продукты визуализации, созданные самими обучающимися, таким образом, служат и результатом работы когнитивной системы индивида, и визуальным стимулом для дальнейшего иноязычного общения.

Современный процесс обучения иноязычному профессиональному дискурсу характеризуется информационной насыщенностью, поэтому сегодня студентам особенно важно владеть когнитивными стратегиями для «обработки» большого объема материала и представления его в «сжатом» или структурированном виде для усвоения. В этой связи, как отмечают Н.В. Изотова и Е.Ю. Буглаева, «важное значение приобретают принцип системного квантования и принцип когнитивной визуализации» [5, с. 71], которые в большей степени учитывают свойственную человеку способность мыслить образами и учитывают роль правого полушария в процессе усвоения.

Результаты педагогического наблюдения за процессом создания продуктов когнитивной визуализации студентами Мурманского арктического государственного университета на практических занятиях по английскому языку, а также собеседование со студентами позволяют сделать выводы о том, что, в отличие от традиционной работы с иноязычным текстом, самостоятельно выполненная визуализация лексико-грамматического и содержательного наполнения текстов приводит к более высоким показателям понимания текста и осмысленному использованию профессионально ориентированного иноязычного материала на послетекстовом этапе работы. Средства визуализации фонетических, лексических, грамматических, страноведческих, социокультурных зна-

ний, созданные обучающимися самостоятельно в ходе овладения иноязычным дискурсом, способствуют стимулированию когнитивных процессов в обучении. Более того, практика показывает, что самостоятельная визуализация иноязычного текста приводит не только к более эффективному овладению изучаемым материалом, но и к его более длительному сохранению в памяти и легкому воспроизведению.

При этом следует отметить, что результаты собеседования со студентами также показывают, что подобная работа по визуализации иноязычного дискурса сопряжена с целым рядом трудностей. В основном эти трудности связаны с отсутствием опыта использования средств визуализации для обработки материала, что, в свою очередь, приводит к большим энерго- и временным затратам. Одним из способов решения подобных проблем должен быть учет принципов поэтапности, системности и постепенного нарастания трудностей в использовании технологии визуализации в ходе обучения иноязычному дискурсу.

Обучение иноязычному профессиональному дискурсу в концепции развития учебной автономии студентов вузов целесообразно осуществлять с учетом механизмов, которые управляют языковым развитием личности. Основная цель такого обучения состоит в создании адекватных условий, способствующих формированию индивидуальных когнитивных структур и овладению оптимальными стратегиями освоения, обработки и интерпретации иноязычного дискурса.

Использование когнитивного подхода в построении концепции автономного обучения иностранного языка позволяет обучающимся создавать когнитивные модели переработки иноязычной языковой информации. Обучение иноязычному профессиональному дискурсу через средства когнитивной визуализации, созданные самими обучающимися, формирует условия для погружения в иноязычную коммуникацию, активизирует процессы восприятия, интерпретации, запоминания и воспроизведения. Суть автономного обучения иноязычному профессиональному дискурсу заключается в том, чтобы обеспечить условия для самостоятельного построения студентами собственной когнитивной системы профессиональных знаний, которая соотносилась бы с их когнитивным опытом и стилем.

В ходе развития учебной автономии студентов посредством самостоятельной визуализации содержания иноязычного дискурса учитываются не только когнитивные способ-

ности самих обучающихся, но и когнитивная база преподаваемого предмета. Однако эффективность использования приемов когнитивной визуализации также зависит от ориентированности студента на ту или иную репрезентативную систему и предпочитаемую модальность. Предметом отдельных исследований может быть поиск оптимальных и эффективных способов обучения иноязычному профессиональному дискурсу аудиалов, кинестетиков и дигиталов. Но, учитывая тот факт, что в современном мире распространенным типом представления информации является визуальный, можно предположить, что технология когнитивной визуализации в обучении иноязычному дискурсу может претендовать на массовость внедрения в концепции развития учебной автономии студентов в высшей школе.

Список литературы

1. Болдырев Н.Н. Когнитивные схемы языковой интерпретации // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 4. С. 10–20.
2. Болдырев Н.Н. Проблемы вербальной коммуникации в когнитивном контексте // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 2. С. 5–14.
3. Воителева Т.А. Анализ и интерпретация текста как путь к его пониманию (методический аспект) // Вестн. Моск. гос. гуманит. ун-та им. М.А. Шолохова. 2013. № 3. С. 94–98.
4. Демьянков В.З. О когниции, культуре и цивилизации в трансфере знаний // Вопросы когнитивной лингвистики. 2016. № 4. С. 5–9.
5. Изотова Н.В., Буглаева Е.Ю. Система средств визуализации в обучении иностранному языку // Вестн. Брян. гос. ун-та. 2015. № 2. С. 70–73.
6. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. М., 2008.
7. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителей. М., 2002.
8. Пассов Е.И. Содержание иноязычного образования как методическая категория // Иностранные языки в школе. 2007. № 6. С. 13–23.
9. Полонников А.А., Калачикова О.Н., Король Д.Ю., Корчалова Н.Д. Текстцентрированный образовательный дискурс в зеркале современной визуальной культуры // Высшее образование в России. 2016. № 10(205). С. 48–61.
10. Путистина О.В. Развитие коммуникативно-когнитивной автономии студентов на продвинутом этапе обучения иностранному языку через использование интерактивных форм работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Петрозаводск, 2008.
11. Путистина О.В. Interaction in the Concept of Autonomous Language Learning // Журнал Сибирско-

- го федерального университета. Гуманитарные науки. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2015. Т. 8. № 9. С. 1919–1925.
12. Соловова Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности // Иностранные языки в школе. 2004. № 3. С. 41–44.
13. Соловова Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 8–11.
14. Сырина Т.А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-vizualizatsiya-suschnost-ponyatiya-i-ego-rol-v-obuchenii-yazyku> (дата обращения: 23.04.2021).
15. Хасанова Р.Ф., Мазунова Л.К. Иноязычный дискурс как методическая категория // Вестн. Башкир. ун-та. 2008. Т. 13. № 3. С. 535–539.
16. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку: к вопросу о теоретическом обосновании // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 4–11.
17. Benson P. Teaching and researching: autonomy in language learning. Harlow: Pearson Education Limited, 2001.
18. Esfandiari R., Hesani S. Willingness to communicate, possible selves, learner autonomy, and academic target needs: Implications for sustainable development in l2 pedagogy // Journal of Teacher Education for Sustainability. 2019. № 21(2). P. 121–138. DOI: 10.2478/jtes-2019-0021.
19. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford, 1981.
20. Iamudom T, Tangkiengsirisin S. A comparison study of learner autonomy and language learning strategies among Thai EFL learners // International Journal of Instruction. 2020. № 13(2). P. 199–212. DOI: 10.29333/iji.2020.13214a.
21. Little D. Learner autonomy and human interdependence: some theoretical and practical consequences of a social-interactive view of cognition, learning and language // B. Sinclair, I. McGrath and T. Lamb (eds), Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions, 15–23. Harlow, 2000.
22. Littlewood W. Communicative Language Teaching. Cambridge, 2003.
23. Sinclair B. Learner autonomy: the next phase? // English Language Teaching Review. Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions. Harlow, 2000.
2. Boldyrev N.N. Problemy verbal'noj kommunikacii v kognitivnom kontekste // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 2017. № 2. S. 5–14.
3. Voiteleva T.A. Analiz i interpretaciya teksta kak put' k ego ponimaniyu (metodicheskij aspekt) // Vestn. Mosk. gos. gumanit. un-ta im. M.A. Sholohova. 2013. № 3. S. 94–98.
4. Dem'yankov V.Z. O kognicii, kul'ture i civilizacii v transfere znaniy // Voprosy kognitivnoj lingvistiki. 2016. № 4. S. 5–9.
5. Izotova N.V., Buglaeva E.Yu. Sistema sredstv vizualizacii v obuchenii inostrannomu yazyku // Vestn. Bryan. gos. un-ta. 2015. № 2. S. 70–73.
6. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike преподаvaniya inostrannyh yazykov. M., 2008.
7. Koryakovceva N.F. Sovremennaya metodika organizacii samostoyatel'noj raboty izuchayushchih inostrannyj yazyk: posobie dlya uchitelej. M., 2002.
8. Passov E.I. Soderzhanie inoyazychnogo obrazovaniya kak metodicheskaya kategoriya // Inostrannye yazyki v shkole. 2007. № 6. S. 13–23.
9. Polonnikov A.A., Kalachikova O.N., Korol'D.Yu., Korchalova N.D. Tekstocentrirovannyj obrazovatel'nyj diskurs v zerkale sovremennoj vizual'noj kul'tury // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 10(205). S. 48–61.
10. Putistina O.V. Razvitie kommunikativno-kognitivnoj avtonomii studentov na prodvinitom etape obucheniya inostrannomu yazyku cherez ispol'zovanie interaktivnyh form raboty: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Petrozavodsk, 2008.
11. Putistina O.V. Interaction in the Concept of Autonomous Language Learning // Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta. Gumanitarnye nauki. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2015. Т. 8. № 9. S. 1919–1925.
12. Solovova E.N. Avtonomiya uchashchihsya kak osnova razvitiya sovremennogo nepreryvnogo obrazovaniya lichnosti // Inostrannye yazyki v shkole. 2004. № 3. S. 41–44.
13. Solovova E.N. Podgotovka uchitelya inostrannogo yazyka s uchetom sovremennyh tendencij obnoveniya sodержaniya obrazovaniya // Inostrannye yazyki v shkole. 2001. № 4. S. 8–11.
14. Syrina T.A. Kognitivnaya vizualizaciya: sushchnost' ponyatiya i ego rol' v obuchenii yazyku [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-vizualizatsiya-suschnost-ponyatiya-i-ego-rol-v-obuchenii-yazyku> (data obrashcheniya: 23.04.2021).
15. Hasanova R.F., Mazunova L.K. Inoyazychnyj diskurs kak metodicheskaya kategoriya // Vestn. Bashkir. un-ta. 2008. Т. 13. № 3. S. 535–539.
16. Shchepilova A.V. Kognitivnyj princip v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku: k voprosu o teoreticheskom obosnovanii // Inostrannye yazyki v shkole. 2003. № 2. S. 4–11.

* * *

Teaching of foreign language discourse in the development concepts of educational autonomy of students

The article deals with the analysis and substantiation of the way of the development of the educational autonomy of students in the process of teaching foreign language professional discourse by the means of the implementation of the principle of cognitivism with the use of the cognitive visualization of the text. There is concluded about the foundation of the use of the cognitive visualization in teaching foreign language discourse based on the theoretical analysis, the achievements of the cognitive linguistics and the results of the pedagogical observation.

Key words: *foreign language discourse, educational autonomy, communicative and cognitive activities, lateral thinking, cognitive visualization.*

(Статья поступила в редакцию 18.02.2021)

**Г.В. ВОРОБЬЁВА, О.Н. АЛТУХОВА,
А.Р. ИНГЕМАССОН, Е.А. ПТИЦЫНА
(Волгоград)**

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ВУЗА: ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫХ ФЕСТИВАЛЕЙ

Рассматриваются базовые принципы организации и проведения фестивалей с участием российских и иностранных граждан. Показаны этапы подготовки, реализации проекта, оцениваются перспективы его дальнейшего развития. Доказывается, что подобные мероприятия служат одним из средств повышения эффективности воспитательной работы с иностранными учащимися, способствуют осуществлению процесса межкультурной коммуникации в интернациональной среде.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, русский язык как иностранный, социокультурная адаптация, интернациональные фестивали.*

Современное высшее учебное заведение в своей культурно-просветительской деятельности прежде всего должно быть ориентировано на воспитание людей, разделяющих общече-

ловеческие ценности, способных нести нравственную и гражданскую ответственность за свои действия, в том числе и профессиональные. Организация и проведение на базе университетов фестивалей с участием российских и иностранных студентов является одной из перспективных моделей реализации данной цели. Абсолютное большинство преподавателей русского языка как иностранного убеждены в том, что воспитательная работа с гражданами зарубежных государств, обучающихся на территории РФ, имеет первостепенное по важности значение.

В городе-герое Волгограде живут представители более ста двадцати национальностей, обучаются более двух тысяч иностранных студентов из шестидесяти государств мира. Такие проекты, как Фестиваль иностранных студентов (InVolgaFest), обладают особой актуальностью. Они социально значимы, поскольку позволяют создать «мост дружбы» между учащимися из разных стран, способствуют их успешной межкультурной адаптации, облегчая «процесс вхождения в новую культуру, постепенное освоение ее норм, ценностей, образцов поведения» [13, с. 291].

Фестиваль иностранных студентов Волгограда призван подчеркнуть особую роль русского языка как средства межнационального общения, как языка науки и культуры. Целью фестиваля прежде всего является воспитание молодежи в традициях межнациональной толерантности, в духе культуры согласия и ненасилия, что становится не просто гарантом гармоничных межличностных отношений, но и одним из продуктивных способов противостояния межнациональным конфликтам в современном мире [16]. Реализации этой цели способствует выполнение ряда задач:

- содействовать поддержанию культурного многообразия посредством знакомства с богатыми национальными традициями разных стран;
- подчеркивать позитивный образ Волгограда – города, где живут и учатся представители многих государств мира;
- поддерживать идеи здорового образа жизни в студенческой среде;
- способствовать развитию творческого потенциала студентов;
- создавать условия для расширения опыта межкультурной коммуникации молодежи разных стран;

– развивать систему эффективной координации деятельности иностранных студенческих объединений Волгограда.

Воспитательная и социальная значимость фестиваля определяется его резонансностью. Можно утверждать, что, «учитывая значительное число иностранцев, проживающих в России (студентов, рабочих и т. д.), проблема межкультурной адаптации является актуальной для современного российского общества» [1, с. 394]. Опыт практической реализации проекта позволяет сделать вывод о том, что он привлекает внимание широкой аудитории: как иностранных, так и российских студентов, школьников, активистов молодежных организаций города, работников образовательных учреждений, представителей СМИ. Совместные мероприятия с участием российских и иностранных студентов предполагают прямой межкультурный диалог, который «будет способствовать повышению эффективности просвещения молодёжи в области этики межнациональных отношений, культуры межнационального общения» [9, с. 189]. А подготовка молодых людей к жизни в поликультурном мире принадлежит к приоритетным направлениям развития высшего образования [4; 8; 10; 11].

Проект отличается новизной, т. к. предполагает больший по сравнению с внутривузовскими мероприятиями масштаб проведения, а также содержит в себе оригинальный контент, способствуя формированию у участников фестиваля уникального опыта межкультурной коммуникации. «Любая коллективная творческая деятельность невозможна без толерантных отношений, культуры общения и умения понять точку зрения и позицию другого» [15, с. 20]. Подобного рода мероприятия дают молодежи из разных стран шанс «принять другую культуру в качестве равноценной своей культуре» [2, с. 34]. В ходе проведения проекта, на этапах его подготовки и осмысления итогов постоянным является обращение к возможностям Интернета как универсальной площадки для распространения информации, для обмена опытом и мнениями.

План реализации проекта предполагает проведение в течение 7–10 дней ряда образовательных, культурных, спортивных, развлекательных мероприятий: концертов, конкурсов, чемпионатов по определенным видам спорта, этнокультурных выставок, круглых столов с участием иностранной и российской молодежи. Площадками для отдельных программ проекта (помимо ВолгГТУ) могут

стать другие университеты, а также учреждения культуры города – музеи, библиотеки. На страницах проекта в социальных сетях, помимо размещения информации о программах фестиваля, о странах, представители которых активно участвуют в проекте, предполагается проведение опросов, специального фотоконкурса, голосований. Предполагаемое количество участников мероприятий проекта – массовая аудитория, около 800 человек (например, спортивные программы – до 200 участников, а также зрители и болельщики, голосование за лучшего национального лидера – 800 человек, заключительный концерт фестиваля – 500 человек).

О том, как конкретно может быть реализован проект InVolgaFest, расскажем на примере проведения I Фестиваля иностранных студентов Волгограда в 2016 г. Этновыставка «Караван национальных культур» стала частью программы «Библионочи – 2016» в Областной универсальной научной библиотеке им. Максима Горького. Участники мероприятия имели возможность познакомиться с костюмами, предметами материальной культуры Африки, арабского мира, Китая, Вьетнама, государств СНГ, Афганистана. Вниманию зрителей были предложены мастер-классы по изготовлению традиционной украинской куклы, вьетнамских бумажных сувениров, по игре на арабских барабанах. Свое искусство демонстрировали каллиграфы из Китая, Вьетнама, Йемена, Афганистана.

Эффективным и удобным стало решение о совмещении мероприятия фестиваля с привычным и популярным культурным событием в жизни города («Библионочь»). Это привлекло массовую аудиторию, позволило расширить смысловой диапазон этнокультурной выставки. При организации подобных программ важны креативность, стремление уйти от традиционного шаблона в сторону интерактивных методов.

Неудивительно, что «Караван национальных культур» оказался достаточно заметным и востребованным мероприятием. Выставка покорила посетителей «Библионочи» своей экзотичностью, креативностью, атмосферой погружения в традиции разных стран, в основе которых при внимательном рассмотрении обнаруживаются соприкасающиеся ценностные ориентиры.

Во время проведения Фестиваля иностранных студентов состоялся конкурс красоты и талантов. Участницы представляли 4 вол-

гоградских вуза (ВолгГТУ, ВолГУ, ВолГМУ, ВолГАСУ) и 6 стран мира (Вьетнам, Молдову, Нигерию, Сирию, Туркменистан, Хорватию). Перед конкурсантами стояла задача рассказать о себе с помощью видеопрезентации, далее познакомить зрителей с культурными особенностями своей родины и продемонстрировать собственные таланты. Важной частью конкурсной программы явилось дефиле в коктейльных и вечерних платьях. Заранее была проведена фотосессия.

Участницы состязания в своих образах сочетали черты современной девушки с традиционными культурными особенностями. Весьма познавательным для зрителей стал блок «культурных визиток»: энергичный молдавский и напоминающий о древних традициях туркменский танцы, декламация поэтического произведения о Нигерии – «сердце Африки», слайд-шоу об удивительно многообразной и обаятельной Хорватии, пронзительный монолог о любимой Сирии и, наконец, поражающий единением исполнительниц танец вьетнамских студенток с национальными шляпами.

По итогам конкурса участникам вручили призы и подарки от спонсоров: магазинов косметики, салонов красоты, антикафе, цветочных бутиков. Телеканал «Волгоград 24» пригласил на интервью победительницу из Вьетнама, которой также выпала возможность получить в подарок собственный портрет работы волгоградского художника.

В течение недели проходили спортивные соревнования Фестиваля иностранных студентов Волгограда: футбольный и баскетбольный чемпионаты, игры женских волейбольных команд, турниры по шахматам, а также настольному теннису. Спорт не нуждается в синхронном переводе; включение спортивных игр в программу интернационального фестиваля абсолютно закономерно и позволяет принципиально расширить потенциальную аудиторию воспитательного мероприятия. Так, в чемпионатах Фестиваля иностранных студентов 2016 г. приняли участие граждане 20 стран: Китая, Анголы, Иордании, Йемена, Чада, Вьетнама, Афганистана, Египта, Ганы, Гвинеи, Ирака, Нигерии, Сирии, Ирана, Конго, Молдовы, Украины, Туркменистана, Таджикистана, России.

Спортивные мероприятия, особенно футбол и баскетбол, привлекли внимание большого количества зрителей. Были определены победители, обладатели кубков, а также серебряные и бронзовые призеры. Их ждали медали

и памятные грамоты. Студенты, выигравшие в турнирах по шахматам и теннису, были награждены спонсорами фестиваля.

За месяц до начала фестиваля был объявлен конкурс фотографий «Многонациональный Волгоград». Целью фотоконкурса являлась возможность показать неповторимость города на Волге, его исторического наследия, а также представить Волгоград как поликультурное пространство. Заявки на участие в конкурсе подали 20 молодых иностранных и российских фотографов из различных образовательных учреждений Волгограда. Были определены следующие категории творческих работ: «Волгоград – город памяти и славы», «Красота природы Волгоградского региона», «Прекрасное рядом» и «Волгоград – перекресток культур». Каждый участник имел возможность представить до трех работ в вышеуказанных категориях (но не более одной работы в каждой номинации). Критериями оценки фотографий явились выразительность и оригинальность избранного автором сюжета, творческая и содержательная подача темы, а также соответствующие требованиям конкурса эстетический и технический уровень исполнения работы. Лауреатами конкурса стали студенты из Вьетнама, Нигерии и России.

В социальной сети «ВКонтакте» на странице фестиваля, где публиковались конкурсные фотографии, также были проведены голосование за лучшего лидера национальной студенческой ассоциации Волгограда, конкурс постов об интернациональной дружбе, опросы для российских и иностранных студентов, школьников. Результаты этих опросов обсуждались на круглом столе фестиваля, участники которого пришли к выводу о том, что опыт межкультурной коммуникации, особенно в молодом возрасте, является значительным стимулом личностного развития, способствует успешной социализации человека.

Завершился Фестиваль иностранных студентов Волгограда праздничным концертом в зале Волгоградского государственного технического университета. На мероприятии присутствовали представители городской администрации и руководства ВолгГТУ, лидеры национальных студенческих объединений. В программу концерта помимо разноплановых творческих номеров и награждения победителей и призеров отдельных конкурсов фестиваля были включены видеоотчет о ходе проекта, ролики о жизни и достижениях иностранных студентов Волгограда. Организаторам фести-

валя иностранных студентов были вручены благодарности Комитета по делам национальностей и казачества Волгоградской области.

Красивым финалом Фестиваля иностранных студентов стал праздничный концерт в стенах Волгоградского государственного технического университета. На мероприятии присутствовали не только лидеры студенческих диаспор, но и российские учащиеся, руководство ВолгГТУ, представители городской администрации. В программу концерта, помимо церемоний награждения победителей отдельных конкурсов фестиваля и разнообразных творческих номеров, были включены ролики о проблемах и успехах иностранных студентов Волгограда, а также видеотчет о ярких моментах мероприятия. По окончании проекта представителем Комитета по делам национальностей и казачества Волгоградской области были вручены благодарности организаторам Фестиваля иностранных студентов.

Фестиваль иностранных студентов Волгограда 2016 г. запомнился своей живой коммуникацией, сочетанием серьезной смысловой нагрузки и легко воспринимаемых молодыми людьми игровых форм представления материала. Подобная атмосфера является типичной для такого рода проектов. Несомненно, что «для иностранных студентов участие в подобных мероприятиях вызывает искренний интерес, позволяет улучшить знания языка в реальной ситуации общения» [5, с. 41].

Ожидаемыми результатами фестиваля являются положительное воздействие на процесс адаптации иностранных студентов к жизни в современном поликультурном российском обществе, укрепление связей между различными диаспорами, представители которых обучаются в Волгограде, развитие навыков эффективной коммуникации на русском языке. Российская молодежь сможет расширить свой кругозор, в том числе и лингвистический, погрузиться в атмосферу позитивного кросс-культурного общения. Поскольку в многоязычном и глобализованном мире иностранный язык занимает особое место в системе подготовки современного специалиста, «владение иностранными языками стало одним из важных средств социализации, успешности профессиональной деятельности человека» [7, с. 195].

О результативности проекта можно судить как по отзывам непосредственных участников (специальные опросы, комментарии в соцсетях), так и по освещению фестиваля в региональных и университетских средствах массо-

вой информации. Являясь по своей сути универсальной моделью, Фестиваль иностранных студентов пригоден для тиражирования в других регионах и учреждениях высшего профессионального образования. В зависимости от количества участников и финансовых ресурсов возможно включение в схему проекта разнообразных составляющих.

Возможными направлениями деятельности по развитию фестиваля представляются расширение и качественный рост программы мероприятия, углубление сотрудничества с учреждениями культуры Волгограда, более детальное знакомство с просветительской и социально-адаптационной работой национальных объединений иностранных учащихся (вьетнамская, нигерийская, арабская, индийская, китайская ассоциации и т. д.). Фестиваль иностранных студентов дает вузам города хорошую возможность рассказать о своей воспитательной работе с учащимися из зарубежных стран, а также повысить ее эффективность.

Подобные уникальные интернациональные проекты повышают эффективность формирования культуры межнациональных коммуникаций у иностранной и российской молодежи, дают возможность ведения конструктивного межкультурного диалога. Они способствуют воспитанию межэтнической толерантности и уважительного отношения к другой культуре и являются важной формой межкультурного взаимодействия в поликультурном обществе.

Список литературы

1. Ардила А., Маслова О.В., Новикова И.А., Шляхта Д.А., Агилар О.К.Ю. Разработка и психометрическая проверка шкалы аккультурации иностранных студентов к России // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Психология и педагогика. 2019. Т. 16. № 3. С. 393–415.
2. Бородина Т.Л., Павлова С.В., Колесникова О.Б. Формирование и сохранение духовных общечеловеческих ценностей современных студентов разных стран // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 34–37.
3. Воробьева Г.В., Батурина Л.А. Интернациональные молодежные фестивали как форма реализации воспитательной политики вуза (фестиваль иностранных студентов Волгограда, 22–29 апреля 2016 г.) // Успехи современной науки. 2016. № 11. Т. 2. С. 150–152.
4. Гузикова М.О., Фофанова П.Ю. Основы теории межкультурной коммуникации. Екатеринбург, 2015.
5. Дегтяренко В.В. Урок дружбы как воспитание толерантности среди российских и иностран-

ных студентов медицинского вуза // Педагогика и современность. 2014. № 6. С. 39–41.

6. Забавникова Т.Ю., Максимова О. В., Губанова Т.В. Воспитание как неотъемлемая часть работы со студентами-иностранцами // Педагогика и просвещение. 2016. № 2. С. 202–209.

7. Коваленко Н.С., Кулешова М.В., Саликаева О.В., Стасюк Н.А. Организация и проведение международного фестиваля на иностранном языке для студентов неязыковых направлений подготовки // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 2-1(68). С. 194–196.

8. Лихачева Л.С., Морозова А.П. Этнокультурный фестиваль как активная форма межкультурного взаимодействия в поликультурном обществе // Человек в мире культуры. 2016. № 3. С. 13–19.

9. Маслюков Р.С. Проблема формирования культуры межнациональных коммуникаций иностранных студентов в современной педагогике // Вестн. Сев.-Кав. фед. ун-та. 2020. № 3(78). С. 186–190.

10. Николаева И.И. Методы и средства формирования духовно-нравственной культуры студента в поликультурной образовательной среде // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 7-3. С. 480–483.

11. Селькова А.В. Формирование опыта межкультурного взаимодействия у студентов в условиях поликультурной среды современного вуза // Актуальные вопросы образования. 2020. Т. 1. С. 100–104.

12. Соколова М.М., Соколова А.М., Калита В.В. Иностранцы в межкультурном пространстве вуза // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика. 2017. Т. 10. № 4. С. 425–440.

13. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М., 2014.

14. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С., Годенко А.Е. Влияние национально-психологических особенностей иностранных студентов на процессы адаптации // Primo aspectu. 2019. № 4(40). С. 36–40.

15. Янкина Н.В. Организация и проведение внеаудиторных межкультурных мероприятий в вузе с участием иностранных студентов как способ формирования поликультурной образовательной среды // Вектор науки Тольят. гос. ун-та. Сер.: Педагогика, психология. 2020. № 3(42). С. 19–23.

16. King E. W. Educating for peace in a global society // Intercultural Education. 2020. Vol. 31. № 4. P. 493–498.

* * *

1. Ardila A., Maslova O.V., Novikova I.A., Shlyah-ta D.A., Agilar O.K.Yu. Razrabotka i psihometricheskaya proverka shkaly akkul'turacii inostrannykh studentov k Rossii // Vestn. Ros. un-ta družby narodov. Ser.: Psihologiya i pedagogika. 2019. T. 16. № 3. S. 393–415.

2. Borodina T.L., Pavlova S.V., Kolesnikova O.B. Formirovanie i sohranenie duhovnykh obshcheche-lovescheskikh cennostej sovremennykh studentov raznykh stran // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. № 66-4. S. 34–37.

3. Vorob'yova G.V., Baturina L.A. Internatsional'nye molodyozhnye festivali kak forma realizacii vospitatel'noj politiki vuza (festival' inostrannykh studentov Volgograda, 22–29 aprelya 2016 g.) // Uspekhi sovremennoj nauki. 2016. № 11. T. 2. S. 150–152.

4. Guzikova M.O., Fofanova P.Yu. Osnovy teorii mezhkul'turnoj kommunikacii. Ekaterinburg, 2015.

5. Degtyarenko V.V. Urok družby kak vospitanie tolerantnosti sredi rossijskikh i inostrannykh studentov medicinskogo vuza // Pedagogika i sovremennost'. 2014. № 6. S. 39–41.

6. Zabavnikova T.Yu., Maksimova O.V., Gubanova T.V. Vospitanie kak neot'emlemaya chast' raboty so studentami-inostrancami // Pedagogika i prosveshchenie. 2016. № 2. S. 202–209.

7. Kovalenko N.S., Kuleshova M.V., Salikae-va O.V., Stasyuk N.A. Organizaciya i provedenie internatsional'nogo festivalya na inostrannom yazyke dlya studentov neyazykovykh napravlenij podgotovki // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 2-1(68). S. 194–196.

8. Lihacheva L.S., Morozova A.P. Etnokul'turnyj festival' kak aktivnaya forma mezhkul'turnogo vzaimodejstviya v polikul'turnom obshchestve // Chelovek v mire kul'tury. 2016. № 3. S. 13–19.

9. Maslyukov R.S. Problema formirovaniya kul'tury mezhnatsional'nykh kommunikacij inostrannykh studentov v sovremennoj pedagogike // Vestn. Sev.-Kav. fed. un-ta. 2020. № 3(78). S. 186–190.

10. Nikolaeva I.I. Metody i sredstva formirovaniya duhovno-nravstvennoj kul'tury studenta v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovanij. 2016. № 7-3. S. 480–483.

11. Sel'kova A.V. Formirovanie opyta mezhkul'turnogo vzaimodejstviya u studentov v usloviyah polikul'turnoj sredy sovremennogo vuza // Aktual'nye voprosy obrazovaniya. 2020. T. 1. S. 100–104.

12. Sokolova M.M., Sokolova A.M., Kalita V.V. Inostrannye studenty v mezhkul'turnom prostranstve vuza // Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser. 12: Psihologiya. Sociologiya. Pedagogika. 2017. T. 10. № 4. S. 425–440.

13. Stefanenko T. G. Etnopsihologiya. M., 2014.

14. Filimonova N.Yu., Romanyuk E.S., Godenko A.E. Vliyanie nacional'no-psihologicheskikh osobennostej inostrannykh studentov na processy adaptacii // Primo aspectu. 2019. № 4(40). S. 36–40.

15. Yankina N.V. Organizaciya i provedenie vne-auditornykh mezhkul'turnykh meropriyatij v vuze s uchastiem inostrannykh studentov kak sposob formirovaniya polikul'turnoj obrazovatel'noj sredy // Vektor nauki Tol'yat. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika, psihologiya. 2020. № 3(42). S. 19–23.

Intercultural communication in the conditions of the modern Russian university: the main principles of the organization and implementation of the international festivals

The article deals with the basic principles of the organization and implementation of the festivals with the participation of the Russian and foreign citizens. The author demonstrates the training stages and the project's implementation. There are evaluated the prospects of its further development. There is substantiated that these events are considered as one of the means of the increase of the efficiency of the educational work with foreign students and encourage the implementation of the process of the intercultural communication in the international environment.

Key words: *intercultural communication, Russian Language as a Foreign Language, sociocultural adaptation, international festivals.*

(Статья поступила в редакцию 25.02.2021)

В.В. ДАВЫДОВА
(Новосибирск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА CASE STUDY НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Приведены основные характеристики метода case study как одного из инновационных способов организации обучения иностранному языку в вузе. Даются некоторые методические рекомендации по включению case study в процесс преподавания, а также пример использования данного метода как модели, которая может быть адаптирована к конкретным обучающим ситуациям.

Ключевые слова: *педагогические инновации, коммуникативный подход, метод case study, лингвистические и нелингвистические компетенции, профессиональное ориентирование.*

Методика преподавания иностранных языков – это гибкая и постоянно расширяющаяся информационно-образовательная среда, в которой наряду с использованием традицион-

ных методов преподавания наблюдается повышенный интерес к новым образовательным моделям, педагогическим инновациям, технологиям и методам. Одним из инновационных способов организации обучения является метод case study. Суть данного метода заключается в осмыслении, критическом анализе и решении конкретных проблем или случаев – кейсов (от англ. *case*). Данный метод – своего рода инструмент, посредством которого в учебную аудиторию привносится часть реальной жизни, практическая ситуация, которую предстоит обсудить и найти обоснованное решение.

Метод case study может эффективно использоваться в обучении иностранному языку в неязыковом вузе как средство повышения коммуникативной компетенции обучающихся. Среди теоретиков и практиков, занимающихся исследованием и применением этого метода, следует упомянуть отечественных специалистов Г.А. Багиева, Г.Б. Конищенко, В.Р. Наумова, А.О. Сидоренко, Ю.П. Сурмина, П.К. Шеремета [1, с. 25–26].

Данный метод используется на протяжении ряда лет в процессе преподавания ESP (English for Specific Purposes) студентам, изучающим бизнес, право, медицину и другие дисциплины, и дает им возможность проявить себя в ситуациях, с которыми они, возможно, столкнутся в своей профессиональной деятельности. Метод предполагает необходимость разрешения реальной или гипотетической проблемной ситуации, которая может возникнуть в их карьере.

Эффективность метода case study объясняется тем, что содержание проблемы дается в формате повествования, далее следуют вопросы и определенные виды языковой деятельности, которые стимулируют групповую дискуссию и поиск решения проблемы. Этот метод облегчает достижение более высоких уровней таксономии когнитивного познания Блума, т. е. благодаря ему совершается переход от вспоминания информации к ее анализу, оценке и применению [4, с. 21–28].

Метод case study успешно применяется в преподавании английского языка, поскольку в процессе поиска решения поставленной проблемы изучающим язык приходится применять лингвистические навыки в сочетании с аналитическими навыками и/или навыками межличностного общения, т. е. они оказываются в ситуации, выходящей за пределы аудитории и приближенной к реальной.

Метод case study обеспечивает прочную базу для проведения ролевых игр при обсуждении решения проблемы. Такой подход сам по себе мотивирует студентов, т. к. дает им возможность оказаться в реальной ситуации, стать ответственными за принятие решения и разрешить реальную бизнес-проблему. У студентов появляется возможность продемонстрировать аналитические, управленческие и организационные навыки. Они используют естественный язык, который является средством решения проблемы, и выполняют задачи, соответствующие их профессиональной проблематике. Если говорить о лингвистических компетенциях, которые можно развивать с помощью этого метода, то можно отметить такой необходимый современному специалисту навык, как навык работы в команде, а также умение принимать решения [2, с. 137].

Case study как форма обучения на основе задач, в англо-американской традиции называемая TBL (task-based learning and teaching) [6], позволяет преподавателям осуществлять коммуникативный подход, когда основной упор делается не на выполнение языковых упражнений, направленных на отработку какой-либо грамматической конструкции или лексической единицы, а на выполнение задачи, при этом студенты пользуются языком как средством передачи своих идей, т. е. коммуникации. Эта технология отражает естественный процесс усвоения языка – сначала мы испытываем потребность что-либо сказать, а потом говорим. При этом преподаватель выступает в роли языкового помощника и консультанта, готового ответить на вопросы студентов.

Метод case-study особенно эффективно можно использовать для вовлечения студентов в устную речь, например дискуссии. Согласно Общеввропейской системе оценки языковой компетентности (Common European Framework of Reference for Languages или CEFR), навыки, необходимые для ведения официальных дискуссий, включают способность участвовать в дискуссии, понимая ее значимые моменты и поддерживая оживленный темп обсуждения, а также способность осознавать, оценивать и оспаривать мнения других, убедительно доказывая свою позицию. Метод case study способствует взаимодействию сторон посредством целенаправленного сотрудничества, которое необходимо для совместной работы над заданием, примером которого может быть обсуждение какого-либо документа [5]. Метод case study можно применять на разных языковых уровнях и в разных обучающих ситуациях, как, например, в преподавании англий-

ского для специальных целей (ESP) или изучения языка на базе контента (content-based learning) т. е. овладения языком вместе с изучением предмета. Тематика ситуаций может быть разнообразной – как повседневная, так и специализированная, насыщенная по содержанию и требующая углубленных предметных знаний, которые подразумевают анализ сопутствующих данных в виде графиков, таблиц и другой вспомогательной информации. Чем более сложным является случай, тем более специализированные знания и язык потребуются студентам. Поэтому сложные случаи подходят обучающимся, достаточно продвинутым в языке и специальных знаниях предмета, что характерно для многих студентов ESP, изучающих бизнес, технологии и другие дисциплины. Если преподаватели хотят создать свои собственные case studies, отличающиеся предметной спецификой, им, возможно, потребуется сотрудничество с преподавателем-предметником.

Как любой метод, case study имеет свои преимущества и проблемы использования. Они кратко обобщены в табл. 1.

Таблица 1

Преимущества и проблемы использования метода case study

| Преимущества | Проблемы |
|--|--|
| Обучение на основе задач (TBL), язык используется как средство коммуникации | Преподаватели должны находить case studies, подходящие для студентов по содержанию, сложности и языковому уровню, или писать свои case studies |
| Языковые навыки изменяются в сочетании с другими навыками (например, навыками межличностного общения, решения проблем и бизнеса) | Чтение и анализ длинных case studies могут требовать много времени |
| Осуществляется интеграция различных языковых навыков | Критерии оценки должны быть тщательно разработаны, объяснены и соблюдены |
| Могут использоваться различные носители информации | |
| В некоторых case studies могут применяться ролевые игры | |
| Студенты имеют возможность разрабатывать свои case studies | |

Тематическое исследование case study должно основываться на описании определенной конфликтной ситуации или проблемы, так или иначе касающейся студентов. Ниже перечислены возможные тематические области для курса общего английского языка:

- планирование выходных в каком-либо городе с учетом различных интересов членов группы;
- выбор ресторана, подходящего для людей с разными диетическими запросами;
- рекомендации по снижению пластиковых отходов в повседневной жизни;
- рекомендации по ведению здорового образа жизни;
- планирование мультикультурной вечеринки;
- оценивание различных предложений по аренде жилья.

В целом в условиях международной интеграции и повышенного интереса к международному опыту одной из задач образовательного процесса является необходимость создания аутентичного содержания курса. Метод case study представляет одну из возможностей работы с аутентичными материалами. Конкретные деловые ситуации, представленные на базе отдельных опубликованных кейсов, содержат наиболее употребительный тематический словарь профессиональных терминов, и могут обеспечить его закрепление. Такой вид работы направлен на освоение профессиональной терминологии по ключевым вопросам экономики (по таким темам, как реклама, логистика, бизнес, внешнеэкономическая деятельность и пр.) [2, с. 139]. Отсюда примерная тематика для case study профессионального характера:

- изучение причин успеха и неудач при слиянии и поглощении в реальном бизнесе;
- оценка маркетинговой кампании;
- маркетинг продукта;
- изучение характеристик энергоэффективности офисного здания;
- организация международной конференции;
- достоинства и недостатки электромобилей как офисного транспорта;
- улучшение специальных возможностей офисного здания;
- выбор местоположения компании;
- выбор торговой ярмарки для демонстрации продукции компании.

Некоторые издательства предлагают материалы, которые можно использовать как ко-

роткие кейсы по деловому английскому. Например, курс In Company предлагает загружаемые разработки по нескольким топикам делового английского разных уровней [7].

Реализация метода case study обычно подразумевает следующие шаги.

Шаг 1. Преподаватель представляет студентам ситуацию и при необходимости соответствующий словарный запас.

Шаг 2. Студенты читают содержание case study и анализируют дополнительные материалы.

Чтобы системно проанализировать кейс, студенты должны:

- понимать контекст ситуации;
- определить ее основные вопросы/проблемы;
- установить причины проблемы (обычно их больше одной);
- выявить возможные решения;
- определить преимущества и недостатки каждого варианта решения;
- выяснить, какое решение/действие является наилучшим.

Шаг 3. Студенты обсуждают все возможные решения (как правило, в маленьких группах).

Студенты могут визуализировать схему связей аспектов case study, нанося на нее элементы истории проблемы и взаимосвязи вовлеченных в нее людей, причины проблемы и возможные решения.

Шаг 4. Студенты представляют свои решения и защищают их, используя индивидуальные или групповые презентации.

Шаг 5. Участники обмениваются мнениями о представленных вариантах решения проблемы, обычно под руководством преподавателя.

Шаг 6. На итоговом этапе студенты обдумывают содержание предложенного case study и ход его выполнения, отмечая положительные и отрицательные моменты и, возможно, предлагая пути улучшения. Результаты могут оформляться в виде письменного отчета или протокола.

Продолжительность каждого шага, особенно этапов чтения и обсуждения, зависит от длительности и сложности case study.

Приступая к работе над case study, преподаватель должен задуматься о следующем:

- каково отношение студентов к данной ситуации, позволяет ли имеющийся у них опыт проанализировать и решить предлагаемую проблему;

– достаточны ли лингвистические компетенции студентов (знание грамматики и лексики) для понимания текста, способны ли они продуцировать нужный вокабуляр и грамматические структуры во время обсуждения;

– владеют ли студенты необходимыми средствами выражения языковых функций для того, чтобы участвовать в дискуссии (например, умеют ли они выразить свое мнение, аргументировать, выражать согласие и несогласие, вежливо прервать собеседника, настоять на необходимости продолжить свое выступление, добиться соглашения);

– знакомы ли студенты с правилами написания отчета и создания презентации.

Уровень подготовки студентов зачастую не позволяет применить данный метод спонтанно и требует существенных разъяснений и подготовки для успешного осуществления. Следует также подумать о том, как будут оцениваться студенты и по каким критериям.

В качестве примера приводится *case study*, в ходе которого необходимо сделать выбор подходящего кандидата для проведения тренингов с людьми, попавшими в трудную жизненную ситуацию. Он может быть адаптирован для студентов разных уровней языковой подготовки и использоваться на итоговом этапе работы над темой. Обучающиеся активно вовлекаются в общение в рамках ситуации, которую они могут представить себе или с которой знакомы. После изучения лексики, определяющей разнообразные черты человеческого характера, студенты применяют ее к ситуации реального общения. Далее они используют свои навыки чтения и устной речи, взаимодействуя с собеседниками и выражая свое мнение. У них также есть возможность практиковать навыки письменной речи после завершения работы над ситуацией. Необходимое время – около 45–60 минут.

Процедура выполнения

1. Выяснить со студентами, какие черты характера необходимы людям, чья работа связана с оказанием социальной помощи; записать их на доске. Это могут быть такие качества, как:

– чуткость (способность понимать чувства других людей);

– настойчивость (способность четко, без агрессии выражать свои взгляды, а также постоять за свои права и права других людей разумным и очевидным образом);

– стойкость (нежелание легко сдаваться);

– надежность (возможность положиться);

– гибкость (открытость, стремление учитывать разные точки зрения);

– жизнелюбие (способность легко восстанавливаться после неудач);

– терпение (способность сохранять спокойствие, не жалуясь в трудных ситуациях);

– преданность своей работе (стремление добросовестно и качественно трудиться);

– организованность (способность эффективно планировать работу и время);

– уверенность в себе (уверенность в своих способностях и знаниях).

2. Студенты работают индивидуально или в малых группах, формируя комиссию, которая отбирает кандидата в неправительственную организацию (НПО). Каждый студент или группа получает раздаточный материал с описанием ситуации и характеристиками кандидатов (см. задание 1) и бланк оценки кандидатов (см. задание 2).

3. Студенты заполняют оценочный бланк в задании 2.

4. В малых группах студенты принимают свои решения о кандидате и представляют свои аргументы по отбору его/ее на должность в НПО. Могут быть предложены следующие дополнительные вопросы для обдумывания:

– Имеет ли значение, кто выполняет эту работу – мужчина или женщина?

– Насколько важен возраст для выполнения этой работы?

– Повлияло ли бы на ваш выбор знание имени кандидата, особенно если бы оно раскрывало его/ее этническую принадлежность?

5. Преподаватель комментирует языковые аспекты выступлений студентов, выделяя их сильные и слабые стороны.

6. В качестве письменного домашнего задания можно попросить студентов дать комментарии о важности профессиональной подготовки и опыта, а также необходимых навыках межличностного общения как в целом, так и для выбранной профессии.

Рассмотренный *case study* был использован в работе со студентами среднего уровня языковой подготовки и касался сферы социальной работы. Этот материал также можно адаптировать при изучении тем, связанных с проблемами поиска работы и трудоустройства, когда речь идет об обсуждении профилей подходящих кандидатов. Профили в целом должны соответствовать предъявляемым требованиям, но при этом иметь некоторые слабые стороны, чтобы придать кейсу реали-

стичность. Студентам может быть предложено разыграть по ролям собеседование при приеме на работу. Таким образом, у них появится возможность прочувствовать атмосферу кейса, а не просто применить свои когнитивные навыки для анализа ситуации.

Задание 1

Описание ситуации и характеристики кандидатов на рабочее место

Ситуация

Негосударственная организация помогает безработным молодым людям, а также уязвимым в социальном отношении взрослым приобрести необходимые жизненные навыки и найти работу или место обучения, содействуя в трудоустройстве. Некоторые клиенты ранее были отчислены из школы, а большинство не завершили программу профессионального обучения. Организация ищет кандидата, который будет проводить тренинг для клиентов по привитию социальных навыков – соблюдать режим дня, распоряжаться деньгами, противостоять безысходности и конфликтным ситуациям. Он должен помогать клиентам в поиске работы, стажировки и возможности продолжить образование. Четыре человека были отобраны для данной должности. Кто, по-вашему, является лучшим кандидатом?

Кандидат 1

Профессиональный школьный учитель. У нее есть сертификат специалиста по художественной терапии (использование искусства для преодоления личностных проблем), она реализовывала интересные школьные проекты. Ей наскучила работа в частной школе, и она решила поискать работу в другой области. Ей около 35, она открытый, творческий и настойчивый человек.

Кандидат 2

Социальный работник со специализацией в школьной социальной работе. Он окончил университет и стажировался в области профилактики безнадзорности. Он дружелюбен, терпелив и надежен, но слегка застенчив.

Кандидат 3

Кандидату около 30 лет. Он не имеет большого опыта как социальный работник, но до получения диплома периодически временно работал в этой области. Ему доводилось жить в трудных и порой опасных условиях в разных городах, какое-то время он был бездомным. Это жизнерадостный и активный человек, который видит свое призвание в помощи обездоленным людям. Тем не менее его не особенно интересуют бумажная работа и бюрократия как составная часть его работы.

Кандидат 4

Этому кандидату за 50. У нее многолетний опыт социального работника, в частности в рабо-

те с «трудными» молодыми людьми. Она несколько раз меняла работу, в основном потому, что не ладила с начальниками. Отличается настойчивостью и строгостью к клиентам.

Задание 2

Бланк оценки кандидата (см. табл. 2)

Оцените каждого описанного ранее кандидата по следующей шкале:

- 1 – удовлетворяет всем требованиям;
- 2 – в основном удовлетворяет требованиям;
- 3 – частично удовлетворяет требованиям;
- 4 – не удовлетворяет требованиям.

Таблица 2

Бланк оценки кандидата

| Образование | Опыт работы по специальности | Личные качества | Сильные/слабые стороны |
|--------------|------------------------------|-----------------|------------------------|
| 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| Комментарии: | Комментарии: | Комментарии: | |

Студенты, участвующие в комиссии, готовят вопросы для проведения собеседования (см. задание 3).

Задание 3

Ролевая карточка для членов комиссии собеседования

Вы являетесь членом комиссии собеседования. В зависимости от предлагаемой работы вы и другие члены комиссии составляете список вопросов, которые будут заданы кандидатам для определения их мотивации в получении данной работы, квалификации и опыта. Должны быть также включены вопросы поведенческого характера, например: «Расскажите, как вы справлялись с трудной ситуацией». Необходимо разработать оценочный бланк. Далее проходит собеседование кандидатов, во время которого фиксируются их ответы. После собеседования члены комиссии принимают решение о лучшем кандидате.

Члены комиссии могут разработать собственный оценочный лист или воспользоваться формой в задании 2. Студенты, проходящие собеседование, создают свой профиль (см. задание 4).

Задание 4

**Ролевая карточка для кандидата,
проходящего собеседование**

Вы приглашены на собеседование. Создайте свой профиль на основе предлагаемой должности. Он должен соответствовать профилю работы и включать сильные стороны и 1–2 слабые (никто не совершенен). Подготовьтесь к собеседованию: как вы собираетесь представлять свои квалификации, опыт и сильные стороны? Как можно выгодно обыграть ваши слабости?

После собеседования комиссия принимает решение по выбору лучшего кандидата. Идеальное число участников в ролевой игре составляет 6–7 человек в зависимости от количества кандидатов. В случае большего числа участников для проведения ролевых игр группы можно разделить.

На этапе анализа обсуждается решение комиссии, и студенты комментируют ход ролевой игры. Преподавателем оценивается участие студентов. Кроме того, студентам должна предоставляться возможность вносить предложения по возможной адаптации и улучшению case study.

Интересной опцией, хотя и не всегда применимой в каждой обучающей ситуации, является создание студентами их собственного case study, основанного на личном опыте в пределах или за пределами вуза. Это может быть профессиональная ситуация или проблема, с которой они знакомы, например проблемы бизнеса или риски для неприкосновенности личной жизни в результате нетактичного использования социальных сетей. Метод case study можно использовать на занятии для анализа и обсуждения данной проблемы с целью нахождения оптимальных решений. Студенты должны иметь языковой уровень не ниже среднего и быть знакомы с этим методом.

Применение метода case study требует соответствующего планирования и подготовки, являясь при этом неординарным приемом обучения иностранному языку. Благодаря ему студенты более активно вовлекаются в решение проблемы, чем просто при чтении текста или при ответе на вопросы. Данный метод позволяет изучающим иностранный язык практиковать различные типы языковых навыков в коммуникативных ситуациях, комбинируя их с аналитическими и/или межличностными навыками. Помимо этого метод case study легко адаптируется к различной тематике, сложности содержания, лингвистическим трудностям и длительности.

При этом метод case study рекомендуется применять на старшей ступени обучения, поскольку студентам необходим определенный запас знаний, достаточно высокий общий уровень владения иностранным языком и сформированные коммуникативные навыки. Кроме того, будучи сложным и эффективным методом обучения, данный метод не является универсальным и успешно применяется только в сочетании с другими методами обучения иностранным языкам, потому что сам по себе не закладывает обязательного нормативного знания языка.

При необходимости преподаватели могут сами писать простые кейсы или создавать более сложные в сотрудничестве с коллегами-предметниками. Студенты также могут быть задействованы в разработке оригинальных кейсов, что позволяет соотнести данный метод с их интересами и опытом. Кейс-технология способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и составлять план его осуществления. Если в течение года такой метод применяется неоднократно, то у студентов вырабатывается устойчивый навык решения практических задач [3].

Таким образом, использование метода case study в процессе обучения иностранному языку помогает сформировать у студентов лингвистические и нелингвистические компетенции, необходимые в будущей профессиональной деятельности.

В заключение следует отметить, что функциональное поле метода case study открывает широкие возможности для его использования в практике преподавания иностранного языка, дополняя традиционные классические методы обучения. Он позволяет реализовать задачи современного обучения, будучи ориентированным на формирование познавательного потенциала обучающихся, овладение новыми системами знаний и развитие творческих способностей.

Список литературы

1. Гейхман Л.К. Дистанционное образование в свете интерактивного подхода // Иностранные языки в дистанционном обучении: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Пермь 6–8 февр. 2007 г.). Пермь, 2006. С. 25–32.
2. Калашникова Н.А. Метод case study как способ развития академических навыков и коммуникативной компетенции студентов экономического вуза // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 1. С. 134–147.

3. Сурмин Ю.П. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода. Киев, 2002.

4. Bonney K.M. Case study teaching method improves student performance and perceptions of learning gains // Journal of Microbiology & Biology Education. 2015. № 16(1). P. 21–28.

5. Council of Europe, 2018. Common European Framework of Reference for Languages – Learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors. Strasbourg, 2018. P. 87–88.

6. Ellis R. Task-based language learning and teaching. Oxford, 2003.

7. In Company – Worksheets // Macmillan Business [Electronic resource]. URL: <http://www.businessenglishonline.net/resources/in-company-second-edition-resources/worksheets> (дата обращения: 12.03.2021).

* * *

1. Gejhman L.K. Distancionnoe obrazovanie v svete interaktivnogo podhoda // Inostrannye yazyki v distancionnom obuchenii: materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Perm' 6–8 fevr. 2007 g.). Perm', 2006. S. 25–32.

2. Kalashnikova N.A. Metod case study kak sposob razvitiya akademicheskikh navykov i kommunikativnoj kompetencii studentov ekonomicheskogo vuza // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. 2017. T. 8. № 1. S. 134–147.

3. Surmin Yu.P. Situacionnyj analiz, ili Anatomiya kejs-metoda. Kiev, 2002.

Use of the method of case study at the lessons of foreign language in university

The article deals with the basic characteristics of the method “case study” as one of the innovative ways of the organization of foreign language teaching in university. There are given some methodological recommendations directed to including case study in teaching process and the example of the use of the method as a model that can be adapted to the specific learning situations.

Key words: *pedagogical innovations, communicative approach, method “case study”, linguistic and non-linguistic competencies, vocational guidance.*

(Статья поступила в редакцию 10.03.2021)

Н.В. ИЛЬЧЕВА, А.А. МАХОНИНА
(Воронеж)

ВЛИЯНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА КАЧЕСТВО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ДИСТАНЦИОННОМ ФОРМАТЕ

Анализируется проблема влияния технических факторов на качество обучения иностранным языкам на онлайн-занятиях. Рассматриваются технические неполадки, с которыми могут столкнуться студенты, и их влияние на мотивацию обучающихся, а также на эффективность восприятия учебной информации. Приводятся итоги опроса студентов о корреляции между техническими сложностями и результатами обучения. Предлагаются возможные пути оптимизации онлайн-работы по изучению иностранного языка.

Ключевые слова: *обучение иностранным языкам, дистанционное обучение, техническая сторона дистанционного процесса обучения, эффективность обучения.*

Дистанционное обучение в эпоху тотальной изоляции стало повседневной реальностью, показав свой огромный потенциал и обозначив целый ряд проблем, горячо обсуждаемых педагогическим сообществом. Уникальная практика проведения занятий на удаленной основе дала основание для анализа полученного опыта, подведения определенных итогов и обсуждения целого ряда вопросов, связанных с различными аспектами дистанционного обучения. Ученых волнуют возникшие методические, организационные, психологические трудности, связанные с профессиональной подготовкой преподавателей и учителей, применением единого подхода к вопросу организации дистанционного обучения, ограниченным объемом возможностей внедрения информационных технологий в образовательные учреждения, увеличением нагрузки преподавателей и т. д. [5; 8; 11; 12]. Предметом обсуждения многих исследователей становятся важные проблемы, сопряженные с ограничением контакта студентов с преподавателем, отсутствием рычагов воздействия на пассивных учащихся, невозможностью определения степени вовлеченности и заинтересованности студентов в образовательный процесс и понимание материала, снижением важности и зна-

чения традиционных форм контроля знаний вследствие использования студентами запрещенных способов сдачи экзаменов и зачетов (например, использование справочных материалов, учебников и конспектов) [1; 4; 6; 13]. Вызывают беспокойство потенциальные и уже существующие проблемы с физическим и психологическим здоровьем как обучающихся, так и самих преподавателей, вызванные гиподинамией и эмоциональным напряжением [2; 3].

Без внимания не остаются и технические трудности, обусловленные несовершенством технологий и телекоммуникационной системы. Так, В.Н. Малыш, Е.А. Ситников выделяют следующие технические проблемы: «отсутствие единого информационно-образовательного пространства, включающего электронные источники информации (электронные библиотеки, базы данных, электронные учебные пособия и т. д.); отсутствие необходимой сетевой инфраструктуры для организации обучения (в некоторых регионах страны отсутствие широкополосного доступа в интернет); использование сложных средств управления средой ДО. Средства управления средой ДО должны быть просты в использовании и понятны для всех пользователей системы ДО вне зависимости от уровня их компьютерной грамотности; проблема выбора оптимальных технических средств с точки зрения соотношения «цена/качество»» [7, с. 311].

Все вышеуказанные технические проблемы, как и целый ряд менее существенных с технической точки зрения, но при этом не менее важных для образовательного процесса, влияют не только на объем получаемых студентами знаний, но и на их качество. Проблемы с веб-камерами у студентов, приводящие к обезличенному общению с аватарками обучающихся или вообще черным экраном, трудности со звуком из-за плохого качества Интернета и другие технические неполадки и их последствия вызывают серьезную озабоченность среди профессорско-преподавательского состава вузов, поскольку они напрямую влияют на качество обучения и мотивацию студентов к учебе. Отметим, что «все виды дистанционного обучения, в том числе открытые курсы, требуют от студентов развитой самостоятельности, организованности и способности мотивировать себя на ритмическую работу» [9], а зачастую подобная обязательность не характерна для некоторых представителей молодого поколения, которому присуща определенная доля «незрелости эмоционально-волевой сферы, несамостоятельность, неспособность принимать на себя новые социальные роли,

подразумевающие определенную ответственность» [10, с. 101]. В этой связи актуальным вопросом сегодня является определение роли дистанционного обучения в вовлечении студентов в образовательную деятельность и его влияния на эффективность учебного процесса.

Цель данной работы – проанализировать влияние технических проблем на практических онлайн-занятиях по иностранному языку в высшей школе на качество обучения и мотивацию студентов, чтобы обеспечить совершенствование дальнейшей работы в дистанционном формате. В связи с этой целью возникают следующие исследовательские задачи:

- 1) выявить наиболее распространенные проблемы, возникающие в процессе проведения дистанционных занятий;
- 2) описать опыт проведения опроса о влиянии технических проблем на успеваемость на онлайн-занятиях по иностранным языкам;
- 3) проанализировать полученные результаты в процентном соотношении;
- 4) рассмотреть возможные пути совершенствования обучения иностранным языкам в дистанционном формате.

Для решения данных задач в рамках исследования было проведено раздаточное анкетирование, которое позволило получить объективную информацию о влиянии технических проблем во время проведения практических занятий по иностранному языку в удаленном формате на мотивацию студентов и их отношение к учебе. В анкетировании приняли участие студенты Воронежского государственного университета факультетов романо-германской филологии и международных отношений 1–2-х курсов в количестве 82 человек. Анкетирование носило анонимный характер и состояло из 14 содержательных вопросов, касающихся особенностей изучения практического курса иностранного языка в дистанционном формате. В данной статье мы хотели бы осветить ответы студентов младших курсов только на вопросы анкеты, посвященные проблеме технических трудностей, и сконцентрироваться на анализе полученных результатов. Мнения и комментарии респондентов, продемонстрированные в статье, приведены в оригинале с сохранением особенностей синтаксиса и пунктуации авторов.

Первым вопросом анкеты о влиянии технических проблем на результативность обучения был следующий: *Влияют ли технические проблемы во время проведения практических занятий по иностранному языку (например, плохой звук, низкое качество связи, неработающие камера или микрофон и т. д.) на вашу*

посещаемость? 21% студентов считают, что технические проблемы влияют на их посещаемость занятий. Эта группа студентов дала следующие комментарии: «Потому что невозможно работать, когда не слышно преподавателя или же преподаватель не может услышать меня»; «Проблемы с оборудованием заставляют разбираться с ними, а не идти на занятия». 50% студентов технические проблемы не мешают посещать занятия, эти студенты так пояснили свои ответы: «На своем опыте не помню каких-либо крупных технических проблем за время дистанционного обучения», «Надежда на “идеальный звук” никогда не пройдет)», «Нужно относиться с пониманием к другим людям. У всех разные возможности и оборудование тоже», «Посещаемость зависит от желания самого студента учиться», «Потому что перед каждым следующим уроком я надеюсь, что все неполадки будут устранены». 29% студентов выбрали вариант «частично» при ответе на предложенный вопрос. Приведем некоторые комментарии к ответам на данный вопрос: «Если мы рассматриваем проблему с камерой, то это не мешает присутствовать на занятии; проблема со звуком и низкое качество связи заставляют во время пары решать проблему подключения, а значит, студент пропускает занятие (он тратит время на решение проблемы, а не на усвоение материала)», «Зачастую даже мощный компьютер не выдерживает большого количества включенных камер и микрофонов. На мой взгляд, здесь все зависит от качества работы образовательной платформы, на которой проводится дистанционное занятие».

Взаимосвязь технических проблем и отношения студентов к занятиям была освещена в ответах студентов на вопрос *Влияют ли технические проблемы во время проведения практических занятий по иностранному языку (например, плохой звук, низкое качество связи, неработающие камера или микрофон и т. д.) на ваше отношение к занятиям?* 17% студентов полагают, что технические проблемы во время проведения практических занятий по иностранному языку влияют на их отношение к занятиям. Эти респонденты давали следующие ответы: «Отношение становится несерьезным», «Несмотря на то, что отношение к занятиям такое же серьезное и ответственное, зачастую пропадает чувство энтузиазма, вовлеченности в процесс, чего не случается при очных занятиях», «Периодические технические неполадки порождают негативные эмоции и нежелание посещать некоторые занятия», «Порой бывает очень непонятен мате-

риал из-за плохой связи или звука, это сильно раздражает». Наряду с изменением отношения в отрицательную сторону студенты также говорили и об увеличившейся ответственности, например: «Перед занятиями не только делаешь домашнее задание, но и проверяешь технику, чтобы не было сбоев. Отношение становится более серьезным и ответственным». При этом 59% опрошенных студентов заявили, что их отношение к занятиям не зависит от технических проблем, с которыми они могут столкнуться во время онлайн-занятий. Аргументы, приводимые респондентами, таковы: «По моему мнению, в изучении языка это мелочи», «Я больше занимаюсь самостоятельно», «Я очень ответственный (и скромный) студент, поэтому мое отношение к занятиям всегда остается предельно бережным», «Потому что связь рано или поздно наладится, а упущенный материал тяжело нагонять». 24% из общего количества опрошенных студентов говорят о частичной корреляции между возникающими техническими проблемами и отношением студентов к занятиям, например: «Технические проблемы могут нервировать и отвлекать от занятия», «Постоянные неполадки заставляют нервничать во время занятий, и постепенно занятия превращаются в стрессовые испытания», «Когда проблемы со звуком или скоростью интернета ты тратишь время впустую, потому что ты ничего не слышишь и начинаешь задумываться: “А что я тут делаю, я же ничего не слышу и не понимаю...”».

Следующим вопросом анкеты был такой: *Влияют ли технические проблемы во время проведения практических занятий по иностранному языку на вашу успеваемость?* При ответе 10% респондентов посчитали, что технические проблемы ухудшают успеваемость. Типичным объяснением было такое: «Потому что труднее воспринимать процесс обучения. Восприятие новой информации становится невозможным, появляется раздражительность и желание прекратить». 63% опрошенных студентов полагают, что технические проблемы не влияют на успеваемость. Приводятся такие объяснения отрицательного ответа на данный вопрос: «Пары проводились в полном объеме, без технических проблем, на успеваемости это не сказывалось», «Технические проблемы здесь ни при чем», «На мою успеваемость влияет только мое желание учиться», «Зачастую преподаватель проявляет понимание в данных ситуациях». 27% студентов ответили, что технические проблемы лишь частич-

но влияют на их академическую успешность. Объясняя, о каком именно влиянии идет речь, студенты давали такие ответы: «Из-за возможных технических проблем можно упустить важную информацию, например не усвоить правильную постановку звуков или вовсе из-за низкого качества связи не суметь подключиться к занятию и пропустить его, из-за чего будет упущен материал занятия», «Невозможно полностью усвоить материал, очень тяжело практиковать некоторые аспекты изучения (аудирование, когда надо слушать монологи/диалоги)» и др.

На практических занятиях по иностранному языку преподаватели столкнулись со сложностью создания виртуальной учебной аудитории в силу отсутствия видеосвязи. Именно поэтому студентам был задан вопрос о *влиянии видеосвязи на практических занятиях по иностранному языку на эффективность обучения*. 40% студентов ответили, что наличие видеосвязи на практических занятиях по языку повышает эффективность обучения и дали подобные комментарии: «Наличие видеосвязи приравнивается к очному формату», «Контактирование путем видеосвязи, на мой взгляд, необходимо при проведении практических занятий для большего контроля», «В обучении языку важно общения. Приятнее и удобнее видеть лица говорящих, их эмоции по отношению к теме обсуждения. Так занятия становятся более “живыми” и появляется больше мотивации включаться в процесс полноценно». При этом 60% опрошенных не связывают наличие видеосвязи с эффективностью обучения и объясняют свою точку зрения следующим образом: «Конечно, при развернутых устных ответах наличие видеосвязи необходимо, но в целом для работы на занятиях вполне возможно обойтись без нее. Я считаю, что так студенты чувствуют себя более комфортно и сосредоточенно, ведь в таком случае нас не заботит, как мы выглядим в кадре, кроме того, есть преимущество в том, что можно занять любое удобное положение и не заботиться о таких вещах, нормально ли падает свет и хорошо ли нас видно, не мешают ли в кадре остальные члены семьи и т. д.», «Во-первых, включенная камера замедляет работу компьютера и расходует большое кол-во интернета, что вызывает проблемы со связью и различные “глюки”. Работа без камеры – это очень удобный и комфортный способ проведения занятия как для ученика, так и для преподавателя. Качество образования не зависит от включенной камеры».

В соответствии с правилами анкеты, студенты, которые были уверены, что наличие видеосвязи не влияет на эффективность обучения, должны были ответить на вопрос, *по каким причинам они не включают камеры на занятиях по иностранному языку*. Студентам было предложено несколько вариантов ответов, основанных на ответах студентов на схожие вопросы, полученных во время рабочего процесса в течение семестра.

35% опрошенных согласились с предложенным вариантом «Отключенная камера дает возможность чувствовать себя свободным в домашней обстановке». 9% выбрали ответ «Отключенная камера дает возможность заниматься несколькими делами одновременно». Половина респондентов (50%) констатировали, что «отключенная камера – это возможность сосредоточиться, когда на меня не смотрят». Всего лишь 2 студента из 82 опрошенных заявили, что «отключенная камера – это возможность создания имитации присутствия на занятии». Среди других вариантов, предложенных студентами, количество которых составило 8%, обратили на себя внимание следующие: «Желание не быть стесненным своими соседями в общежитии, а также не стеснять их может заставить меня отключить камеру», «Свалка в комнате, окружающая обстановка, выгляжу ужасно – факторы, которые могут заставить меня отключить камеру», «Я могу отключить камеру, если возникают семейные проблемы», «Мне лень покупать камеру».

Одной из существенных проблем дистанционного обучения на занятиях по иностранному языку, с нашей точки зрения, является задержка звука. С целью изучить мнение студентов об этом был задан вопрос: *Мешает ли вам задержка звука в ходе практического занятия по иностранному языку?* 67% студентов согласились, что задержка звука на занятиях по иностранному языку мешает эффективному обучению и пояснили свою точку зрения таким образом: «Зачастую бывает сложно воспринимать преподавателя и одноклассников с помехами звука. На языковых парах нужно вслушиваться в слова, пытаться уловить новые, а с задержкой звука это становится очень сложно», «Невозможно разобрать, что одноклассник или преподаватель имел в виду, когда говорил с звуковой задержкой», «Задержка не мешает, прерывания звука – да». Однако 33% опрошенных говорят либо об отсутствии задержки звука, либо о том, что она не мешает на занятиях по иностранному языку.

Таким образом, анализ ответов респондентов позволил сделать ряд выводов и наметить перспективы улучшения и оптимизации дальнейшей работы по изучению иностранного языка в дистанционном формате. Во-первых, стало очевидно, что онлайн-занятия по иностранному языку усиливают ответственное отношение студентов к обучению, повышают их мотивацию к качественному получению знаний. При наличии осознанного подхода к обучению технические проблемы, препятствующие эффективному погружению в иностранный язык, становятся для обучающихся нерелевантными. Помимо этого толерантное отношение студентов к экстремному переносу обучения в дистанционный формат в условиях пандемии и к возникающим стрессовым ситуациям, признание онлайн-обучения как вынужденной альтернативы традиционному обучению способствуют готовности к усвоению материала в новых условиях и максимальной открытости новому опыту, соответственно, более продуктивному обучению и быстрому прогрессу. Ответы респондентов на вопросы анкеты показали, что специфика обучения в удаленном формате развивает у студентов способность быстро оценить изменение внешних условий, адаптироваться к новым обстоятельствам и перестроить свою программу действий, повышая, таким образом, уровень самоконтроля и гибкость в академической деятельности, что положительно сказывается на мотивационной составляющей обучения.

Как показывают результаты опроса студентов, наряду с повышением мотивации и осознанности при онлайн-обучении, имеет место и обратный процесс, вызываемый сложностями технического характера. Так, отсроченная обратная связь может привести к возникновению у обучающихся затруднения понимания происходящего и ощущения изолированности и неуспешности. Именно поэтому психолого-педагогическая модель, применяемая на онлайн-занятиях, должна учитывать возможность резкого снижения мотивационной составляющей в обучении из-за влияния постоянно возникающих технических сложностей.

Опрос студентов также наглядно показал существующую устойчивую тенденцию к нивелированию личностного общения и предпочтению «обезличенного» общения с выключенной камерой, которое отмечается студентами как более комфортное и рассматривается ими как удовлетворение потребности в автономии и свободе. При этом спецификой из-

учения иностранных языков является развитие профессиональных коммуникативных навыков во всей палитре их применения в межличностном общении в реальной жизни. Навык преодоления языковых барьеров при общении на иностранном языке и устранения потенциальных коммуникативных неудач может быть в полной мере сформирован только при визуальном контакте участников речевого акта, поскольку невербальная составляющая часто способствует эффективности речевого воздействия. Сознательный подход студентов к формированию своих профессиональных навыков и осмысленное видение перспективы их применения в будущей профессиональной деятельности способствуют повышению активной роли студентов и выбору деятельностной позиции в процессе обучения.

Кроме того, по мнению значительного количества студентов, технические проблемы не понижали эффективность учебного процесса во время онлайн-обучения благодаря ведущей роли преподавателей в организации дистанционной работы. Традиционная роль наставника и тьютора в организации познавательной деятельности позволила снизить сложность усвоения материала в дистанционных условиях. Толерантное отношение к проблемам технического характера, с которыми студенты сталкивались во время онлайн-занятий, и готовность преподавателей к совместному решению возникающих проблем ради высоких результатов в учебной деятельности позволили поддерживать достойный уровень качества обучения.

Подводя итог всему вышесказанному, отметим, что полученные результаты анкетирования еще раз доказали, что дистанционное обучение не явилось чем-то революционным для студенческого сообщества и оказалось приемлемым и подходящим для него. Однако при всей готовности молодых людей к участию в интерактивном цифровом обучении технические трудности могут снижать мотивацию и самоконтроль обучающихся, поэтому перед преподавателями стоит сложная задача стимулировать инициативность и самостоятельность студентов, их активность и творческий потенциал, что в конечном счете положительно скажется на качественных характеристиках получаемых знаний.

Список литературы

1. Бушуев И.В., Нектаревская Ю.Б., Толстокова О.Н. Проблемы и перспективы развития дистанционного обучения в современной российской высшей школе [Электронный ресурс] // Вестн. Юж.-

Рос. гос. техн. ун-та (НПИ). 2020. № 4. URL: <https://vestnik.npi-tu.ru/index.php/vestnikSRSTU/article/view/457/456> (дата обращения: 15.03.2021).

2. Городецкая Н.И. Дистанционное обучение: здоровьесберегающий аспект [Электронный ресурс] // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2008. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-zdorovi-esberegayuschiy-aspekt> (дата обращения: 15.03.2021).

3. Димова А.Л. Предотвращение возможных негативных последствий, обусловленных использованием информационных и коммуникационных технологий для здоровья обучающихся [Электронный ресурс] // Управление образованием: теория и практика. 2017. № 1(25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-opredelenii-suschnosti-ponyatiya-predotvraschenie-vozmozhnyh-negativnyh-posledstviy-obuslovlennyh-ispolzovaniem> (дата обращения: 15.03.2021).

4. Корба О.А. Дистанционное обучение в условиях пандемии: проблемы и перспективы // Образование и педагогика: теория и практика: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 дек. 2020 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. Чебоксары, 2020. С. 37–40.

5. Кретьова М.В. К вопросу организации учебного процесса с применением дистанционных образовательных технологий [Электронный ресурс] // Вестн. Донец. пед. ин-та. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-organizatsii-uchebnogo-protsesssa-s-primeneniem-distantcionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy> (дата обращения: 15.03.2021).

6. Малиновская Г.М. Дистанционное обучение: современные проблемы // Педагогическое образование на Алтае. 2015. № 1. С. 158–161.

7. Малыш В.Н., Ситников Е.А. Технические проблемы организации дистанционного обучения // Труды международного симпозиума «Надежность и качество». 2013. № 1. С. 311–314.

8. Орлова Е.Р., Кошкина Е.Н. Проблемы развития дистанционного обучения в России // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2013. № 23. С. 12–20.

9. Пузейкина Л.Н., Бояркина А.В. Расширенные возможности преподавания иностранного языка в вузе с использованием систем дистанционного обучения (на примере курсов сетевого сопровождения аудиторных занятий по немецкому языку) [Электронный ресурс] // Вестн. Сев.-Вост. фед. ун-та им. М. К. Аммосова. Сер.: Педагогика. Психология. Философия. 2018. № 4(12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rasshirennye-vozmozhnosti-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-v-vuze-s-ispolzovaniem-sistem-distantcionnogo-obucheniya-na-prime-re-kursov> (дата обращения: 15.03.2021).

10. Сабельникова Е.В., Хмелева Н.Л. Инфантилизм: теоретический конструкт и операционализация // Образование и наука. 2016. № 3. С. 89–105.

11. Солтогулова М.У. Актуальные проблемы обучения в системе дистанционного образования // Известия вузов Кыргызстана. 2016. № 5. С. 69–70.

12. Чванова М.С., Киселева И.А. Проблемы дистанционного обучения в сети Интернет [Электронный ресурс] // Вестн. Тамб. ун-та. Сер.: Естественные и технические науки. 2017. № 5-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-distantcionnogo-obucheniya-v-seti-internet> (дата обращения: 15.03.2021).

13. Фомичев Р.С. Использование современных информационных технологий в процессе дистанционного обучения школьников // Вестн. Кемер. гос. ун-та, 2013. № 2(542). Т. 1. С. 125–128.

* * *

1. Bushuev I.V., Nektarevskaya Yu.B., Tolstokora O.N. Problemy i perspektivy razvitiya distancionnogo obucheniya v sovremennoj rossijskoj vysshej shkole [Elektronnyj resurs] // Vestn. Yuzh.-Ros. gos. tekhn. un-ta (NPI). 2020. № 4. URL: <https://vestnik.npi-tu.ru/index.php/vestnikSRSTU/article/view/457/456> (дата обращения: 15.03.2021).

2. Gorodeckaya N.I. Distancionnoe obuchenie: zdorov'esberegayushchij aspekt [Elektronnyj resurs] // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2008. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-zdorov'esberegayuschiy-aspekt> (дата обращения: 15.03.2021).

3. Dimova A.L. Predotvraschenie vozmozhnyh negativnyh posledstvij, obuslovlennyh ispol'zovaniem informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij dlya zdorov'ya obuchayushchihhsya [Elektronnyj resurs] // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2017. № 1(25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-opredelenii-suschnosti-ponyatiya-predotvraschenie-vozmozhnyh-negativnyh-posledstviy-obuslovlennyh-ispolzovaniem> (дата обращения: 15.03.2021).

4. Korba O.A. Distancionnoe obuchenie v usloviyah pandemii: problemy i perspektivy // Obrazovanie i pedagogika: teoriya i praktika: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 4 dek. 2020 g.) / redkol.: Zh.V. Murzina [i dr.]. Cheboksary, 2020. S. 37–40.

5. Kretova M.V. K voprosu organizatsii uchebnogo processa s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij [Elektronnyj resurs] // Vestn. Donec. ped. in-ta. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-organizatsii-uchebnogo-protsesa-s-primeneniem-distantcionnyh-obrazovatelnyh-tehnologiy> (дата обращения: 15.03.2021).

6. Malinovskaya G.M. Distancionnoe obuchenie: sovremennye problemy // Pedagogicheskoe obrazovanie na Altae. 2015. № 1. S. 158–161.

7. Malysh V.N., Sitnikov E.A. Tekhnicheskie problemy organizatsii distancionnogo obucheniya // Trudy mezhdunarodnogo simpoziuma «Nadezhnost' i kachestvo». 2013. № 1. S. 311–314.

8. Orlova E.R., Koshkina E.N. Problemy razvitiya distancionnogo obucheniya v Rossii // Nacional'nye interesy: priority i bezopasnost'. 2013. № 23. S. 12–20.

9. Puzejkina L.N., Boyarkina A.V. Rasshirennye vozmozhnosti prepodavaniya inostrannogo yazyka v vuze s ispol'zovaniem sistem distancionnogo obucheniya (na primere kursov setevogo soprovozhdeniya auditornyh zanyatij po nemeckomu yazyku) [Elektronnyj resurs] // Vestn. Sev.-Vost. fed. un-ta im. M.K. Ammosova. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya. 2018. № 4(12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rasshirennye-vozmozhnosti-prepodavaniya-inostrannogo-yazyka-v-vuze-s-ispolzovaniem-sistem-distantsionnogo-obucheniya-na-primere-kursov> (data obrashcheniya: 15.03.2021).

10. Sabel'nikova E.V., Hmeleva N.L. Infantilizm: teoreticheskij konstrukt i operacionalizaciya // Obrazovanie i nauka. 2016. № 3. S. 89–105.

11. Soltogulova M.U. Aktual'nye problemy obucheniya v sisteme distancionnogo obrazovaniya // Izvestiya vuzov Kyrgyzstana. 2016. № 5. S. 69–70.

12. Chvanova M.S., Kiseleva I.A. Problemy distancionnogo obucheniya v seti Internet [Elektronnyj resurs] // Vestn. Tamb. un-ta. Ser.: Estestvennye i tekhnicheskie nauki. 2017. № 5-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-distantsionnogo-obucheniya-v-seti-internet> (data obrashcheniya: 15.03.2021).

13. Fomichev R.S. Ispol'zovanie sovremennyh informacionnyh tekhnologij v processe distancionnogo obucheniya shkol'nikov // Vestn. Kemer. gos. un-ta, 2013. № 2(542). T. 1. S. 125–128.

Influence of the technical factors on the quality of foreign language teaching in the distance format

The article deals with the analysis of the issue of the technical factors on the quality of foreign language teaching at online lessons. There are considered the technical disorders, the students can face, and their influence on the students' motivation and the efficiency of the perception of the learning information. There are given the results of the students' questionnaire on the correlation between the technical difficulties and the education's results. The author suggests the possible ways of the optimization of the online work directed to the study of the foreign language.

Key words: *foreign language teaching, distance education, technical aspect of distance education, learning efficiency.*

(Статья поступила в редакцию 09.04.2021)

Е.Н. КАБАНКОВА
(Севастополь)

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Рассматриваются особенности использования педагогических технологий при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Раскрывается сущность понятия «педагогическая технология». Подчеркивается необходимость применения информационных и коммуникационных технологий в техническом вузе в процессе преподавания иностранного языка.

Ключевые слова: *педагогическая технология, иностранный язык, неязыковой вуз, бескомпьютерные технологии усвоения знаний, информационно-коммуникационные технологии.*

Стремительный технологический прогресс современного общества предопределяет внедрение технологического подхода в образовательную сферу и технологизацию всех звеньев образовательного процесса в высших учебных заведениях. Технологизация учебно-воспитательного процесса в современной педагогике связана с поиском таких педагогических подходов, которые могли бы превратить обучение и воспитание в своеобразный производственно-технологический процесс с гарантированным результатом.

Сегодня модернизация и инновации в образовательном процессе затрагивают всю педагогическую систему, включая «ценности, цели, содержание, методы, средства, формы контроля и обучения, способы деятельности обучающихся и обучающихся» [2]. Владение иностранным языком становится неотъемлемой частью профессиональной подготовки студентов технического вуза. Обучение иностранному языку направлено на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов. Будущий специалист должен владеть умениями работать в команде в многокультурной среде и иметь достаточно высокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции.

Использование новых образовательных технологий предполагает не столько пополне-

ние теоретико-методологических знаний студентов технического университета, сколько формирование профессиональных и познавательных умений проектировать, конструировать процесс обучения, самостоятельно анализировать его результаты на иностранном языке. В частности, при использовании педагогических технологий на занятиях по иностранному языку решается ряд разноуровневых дидактических задач: развиваются познавательные навыки студентов, критическое мышление, формируется умение самостоятельно конструировать свои знания, умения ориентироваться в информационном пространстве и т. п.

Таким образом, решение проблемы исследования требует выяснения сути педагогической технологии и рассмотрения современных педагогических технологий, используемых в неязыковом вузе, в том числе при обучении иностранному языку.

Стоит отметить, что понятие «технология» стало использоваться в педагогической и психологической литературе с развитием компьютерной техники и внедрением новых компьютерных технологий. Слово *технология* произошло от смешения двух греческих слов – *techne* и *logos* – и дословно означает «наука о мастерстве». Содержание понятия «технология» заключается в научном понимании законов и закономерностей искусства и умений человека как истинного преобразователя мира и самого себя как хозяина своей судьбы.

В образовательном процессе понятие «педагогическая технология» изучали В.П. Беспалько, П.Я. Гальперин, Б.Т. Лихачёв, П. Митчел, В.М. Монахов, П.И. Пидкасистый и др., идеи которых стали основой процесса формирования качественно новых умений и навыков в процессе обучения.

Обобщая различные подходы, мы определяем *педагогическую технологию* как научно обоснованную систему педагогических действий, операций и процедур, которая при оптимальности ресурсов и усилий всех участников педагогического процесса гарантированно обеспечивает эффективную реализацию прогнозируемого результата, направленного на личностное и профессиональное развитие и саморазвитие участника образования.

В педагогической литературе существуют различные классификации современных педагогических технологий. В контексте нашего исследования классификация Г.К. Селевко выступает наиболее оптимальной, ведь каждая группа указанных технологий позволяет

решать различные дидактические цели и задачи профессионального обучения. Таким образом, по целевой ориентации ученый выделяет следующие технологии:

- информационные (формирование знаний, умений, навыков обучающегося);
- операционные (овладение учащимися способами умственных действий);
- эмоционально-нравственные (формирование ценностей, системы нравственных отношений к различным объектам окружающей действительности);
- технологии саморазвития (формирование у личности механизмов самоменеджмента);
- эвристические (развитие творческих способностей личности);
- практические (формирование действенно-практической сферы человека) [6, с. 42].

В зависимости от ведущей роли участников процесса обучения (преподавателя и студентов) педагогические технологии можно разделить на две группы: *педагогические технологии преподавания* и *педагогические технологии обучения*. Для нашего исследования большую значимость имеет первая из определенных групп, включающая кредитно-модульные (модульные) технологии; технологии креативного обучения; интерактивные технологии; рефлексивные технологии; инструментальные технологии. В данной статье мы остановимся подробнее на рассмотрении *инструментальных технологий*, используемых в обучении иностранного языка в неязыковом вузе. К ним относятся бескомпьютерные технологии усвоения знаний и информационно-коммуникационные технологии с использованием компьютера.

Следует подчеркнуть, что современные информационные технологии не просто позволяют мотивировать обучающихся технического вуза изучать иностранный язык, а выступают дидактическим средством, дающим возможность изменять формы и стиль взаимодействия студента и преподавателя, чтобы эффективно добиваться основных результатов обучения.

Бескомпьютерные технологии усвоения знаний предусматривают специальное структурирование, организацию восприятия и усвоения учебной информации с использованием дидактических средств с целью создания условий для усвоения базовых знаний учащимися и их развития. К таким технологиям относятся технология глоссарного обучения, кейс-технологии и др.

Особое внимание в процессе преподавания иностранного языка в неязыковом вузе уделяется внедрению информационно-коммуникационных технологий. Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О стратегии развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы» подчеркивается необходимость применения информационных и коммуникационных технологий, направленных на развитие информационного общества, формирование национальной цифровой экономики, обеспечение национальных интересов и реализацию стратегических национальных приоритетов [5].

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) часто понимают как информационные технологии, хотя *ИКТ* является более общим термином, подчеркивающим роль унифицированных технологий и интеграцию телекоммуникаций (телефонных линий и беспроводных соединений), компьютеров, программного обеспечения, аудиовизуальных и накопительных систем, которые дают возможность пользователям создавать, получать доступ, хранить, передавать и изменять информацию. Иными словами, ИКТ состоит из информационных технологий, телекоммуникаций, медиатрансляций, а также всех видов аудио- и видеообработки, которые выполняют функции передачи, сетевые функции управления и мониторинга.

Важно отметить, что ИКТ вносят элементы новизны в учебный процесс будущих специалистов, а именно: повышают учебную мотивацию, побуждают студентов к поиску новой информации, предоставляя им доступ к различным аутентичным материалам, делают общающихся более организованными, самостоятельными и дисциплинированными. Использование ИКТ дает возможность повысить интенсивность и эффективность процесса профессионального обучения иностранному языку студентов технического вуза; создает условия для самообразования и дистанционного образования; в сочетании с телекоммуникационными технологиями способствует решению проблемы доступа к новым источникам разнообразной информации.

С.С. Кизим подчеркивает, что преподаватель в условиях жесткой конкуренции благодаря ИКТ получает возможность полноценно реализовать новые идеи, получая доступ к информации, ее определению (идентификации), организации, обработке, оценке, а также передаче информации, способствующей оптимизации процесса обучения [4].

Наиболее известными и распространенными в практике высшей школы являются следующие ИКТ:

- мультимедийные технологии (в том числе веб-технологии);
- сетевые технологии;
- облачные технологии;
- телекоммуникационные технологии.

Раскроем значение, сущность и средства реализации указанных технологий.

Мультимедийные технологии (ММ-технологии) рассматриваются как технологии интегрированного представления всех видов информации (зрительной, текстовой, графической, видео, звуковой и даже тактильной) на электронных носителях в цифровом формате в виде электронного мультимедийного документа и воспроизведения его на отдельном компьютере или на экране с помощью мультимедийного проектора и соответствующих компьютерных устройств. Итак, ММ-технологии предусматривают преобразование всех видов информации в цифровой формат, интеграцию этой информации в один документ и воспроизведение его на компьютере.

ММ-технологии превратили компьютер в полноценного собеседника, они дают возможность учащимся, не выходя из учебной аудитории, дома, офиса, участвовать в конференциях, диалогах, вести корреспонденцию на иностранном языке. При этом важно подчеркнуть способность ММ-технологий не только облегчить и сделать интересным процесс передачи и получения знаний, но и стимулировать творческую активность и познавательную самостоятельную деятельность студентов технического вуза при обучении иностранному языку.

Разновидностью ММ-технологий являются *веб-технологии* – технологии создания и применения веб-ресурсов для обучения. Технологическими моделями таких технологий являются сайт, веб-сайт преподавателя, виртуальная модель, гипертекст, виртуальная реальность, виртуальная игра, Moodle, Dropbox.

ММ-технологии при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза предусматривают также использование таких форм и методов, как подкастинг, видеофайлы, веб-конференции, веб-квест, ММ-презентации и т. п.

Подкастинг – способ публикации медиапотоков (как правило, звуковых или видеопередач) во Всемирной сети (обычно в формате MP3), которые анонсируются особым образом, что позволяет автоматизировать загрузку новых выпусков на устройство загрузки. С по-

мощью видеофайлов студенты лучше усваивают учебный материал, чем тогда, когда они его просто прочитают или услышат.

Веб-квест предусматривает определение заранее ресурсов, в которых есть информация, необходимая для решения проблемы; порядок действий, которые должен выполнить студент для получения необходимого результата; наличие знаний, умений и навыков, приобретенных студентами неязыковых вузов в процессе выполнения веб-квеста; критерии оценки выполняемых заданий, что дает возможность осуществлять мониторинг качества приобретенных знаний.

Материалы к учебным занятиям по иностранному языку с использованием ММ-технологий целесообразно интегрировать в компьютерную презентацию, используя для этого *MSWord*, *MSPowerPoint* или другие приложения.

Таким образом, использование ММ-технологий требует специального программного обеспечения, которое связано с созданием мультимедиа-продуктов: электронных книг, энциклопедий, фильмов, баз данных и т. п. Наиболее перспективными типами программного обеспечения для использования на занятии по иностранному языку являются электронные энциклопедии и профессиональные пакеты для соответствующих предметных областей.

Новым видом ИКТ, применяемым при обучении иностранному языку в неязыковом вузе, является *сетевая коммуникация*. Интернет и другие новейшие технологии до недавнего времени рассматривались в коммуникативной схеме только как источник получения и передачи информации. Требования времени обуславливают необходимость создания и использования электронных информационных ресурсов и сетевых сервисов, которые помогают будущим специалистам решать задачи профессионального обучения, участвовать в реализации научных проектов, проводить и выполнять собственные научные исследования, демонстрировать и обсуждать их результаты.

Сетевые технологии предназначены для телекоммуникационного общения учащихся с преподавателями, сотрудниками, работниками библиотек, учреждений образования и т. п. Телекоммуникационный доступ к базам данных осуществляется через всемирную сеть Интернет.

Интернет-технологии – разного рода технологии и сервисы, которые позволяют осу-

ществлять учебную деятельность в сети Интернет. Целью таких педагогических технологий является обеспечение самостоятельной учебной деятельности студентов, развития их учебной автономии.

К наиболее распространенным формам сетевых коммуникационных технологий относятся:

- *электронная почта* (предназначается для обмена информацией онлайн между обучающимися, консультирования, организации дистанционного обучения);

- *телеконференция* (дает возможность преподавателю и студентам, находясь на значительном расстоянии друг от друга, осуществлять специальное обучение, обсуждать учебные проблемы, участвовать в деловых играх, практикумах и т. п. в условиях так называемой виртуальной аудитории).

В последнее время повысился интерес ученых (А.П. Багаева [1], А.Г. Ерохин [3], М.В. Щербакова [7] и др.) к построению электронного обучения в учебных заведениях разного уровня с использованием *облачных технологий*. К последним относят технологии обработки данных, в которых компьютерные ресурсы предоставляются интернет-пользователю как интернет-сервис, а именно: графические изображения, текстовые документы, электронные таблицы, электронные презентации, а также тренажеры, тестовые и обучающие системы; технологии облачного хранилища электронных учебных материалов (DropBox, GoogleDrive, GoogleDisk, Облако@mail.ru, SlideShare и т. п.); технологии управления обучением (GoogleOpenClass, Moodle, конструкторы образовательных интернет-порталов).

К основным преимуществам использования облачных технологий в вузовском обучении следует отнести следующие:

- снижение потребности в специализированных помещениях;

- экономия средств на приобретение программного обеспечения (использование технологий OfficeWebApps);

- различные способы организации учебного процесса, в том числе контроля и оценки онлайн;

- экономия дискового пространства;

- информационная безопасность;

- открытость образовательной среды для преподавателей и обучающихся.

Преподавателю иностранного языка практическое применение облачных технологий дает возможность реализовать в процессе профессионального совершенствования принцип

обучения на протяжении жизни и повышать профессионально-педагогическую компетентность.

Телекоммуникационные технологии – технологии организации обучения на основе многофункциональных сетевых мультимедийных учебных комплексов и автоматизированных обучающих систем. Технологическими моделями таких ИКТ, используемых в обучении иностранного языка, являются телеконференция, чат, IP-телефония, переписка, видеоконференция. К основным возможностям телекоммуникационных технологий относятся:

– гибкость (обучающийся имеет возможность не посещать занятия, а работать в удобное для себя время в удобном месте и в удобном темпе);

– массовость и удаленность (количество обучающихся не является критическим параметром для эффективного образовательного процесса – при условии качественной работы связи);

– асинхронность (обучение возможно осуществлять в удобное для каждого участника образовательного процесса время и в удобном темпе);

– широкие информационные возможности (доступ ко многим источникам учебной информации (электронные библиотеки, базы данных), общение друг с другом и с преподавателем через средства связи или с помощью других средств, предоставление инструментов для разработки авторских дистанционных курсов);

– инновационность (внедрение преимущественно новых ИКТ, таких как компьютеры, аудио-, видеотехника, системы телекоммуникации и др.).

Итак, содержание обучения иностранному языку в техническом вузе – это комплекс того, что студентам необходимо освоить в процессе обучения для достижения поставленных образовательных целей. Использование педагогических технологий в технических вузах, в частности в области преподавания иностранных языков, должно обеспечивать глубокое и осознанное овладение учебным материалом, способствовать расширению сфер общения, а также отражать научные достижения в профессиональной сфере, предоставляя возможность для профессионального и личностного роста, и, таким образом, способствовать разностороннему и целостному формированию способности и готовности студента к осуществлению будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Багаева А.П. Облачные технологии в образовании // Решетневские чтения. 2015. № 19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oblachnye-tehnologii-v-obrazovanii-2> (дата обращения: 20.03.2021).

2. Вербицкий А.А., Григоренко О.А. Контекстное обучение иностранному языку специальности: учеб.-метод. пособие. М., 2015. С. 8–204.

3. Ерохин А.Г. Использование облачных технологий в обучении студентов // Труды конференции «Телекоммуникационные и вычислительные системы» Международного форума информатизации МФИ-2015. М., 2015.

4. Кизим С.С. Применение средств мультимедиа в профессиональной подготовке: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011.

5. О стратегии развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы [Электронный ресурс]: указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102431687> (дата обращения: 15.03.2021).

6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. М., 2006. Т. 2.

7. Щербакова М.В., Чайка Е.Ю. Электронное обучение как инструмент развития содержания профессиональной подготовки в вузе // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Проблемы высшего образования. 2016. № 4. С. 89–93.

* * *

1. Bagaeva A.P. Oblachnye tekhnologii v obrazovanii // Reshetnevskie chteniya. 2015. № 19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/oblachnye-tehnologii-v-obrazovanii-2> (data obrashcheniya: 20.03.2021).

2. Verbickij A.A., Grigorenko O.A. Kontekstnoe obuchenie inostrannomu yazyku special'nosti: ucheb.-metod. posobie. M., 2015. S. 8–204.

3. Erohin A.G. Ispol'zovanie oblachnyh tekhnologij v obuchenii studentov // Trudy konferencii «Telekommunikacionnye i vychislitel'nye sistemy» Mezhdunarodnogo foruma informatizacii MFI-2015. M., 2015.

4. Kizim S.S. Primenenie sredstv mul'timedia v professional'noj podgotovke: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2011.

5. O strategii razvitiya informacionnogo obshchestva v RF na 2017–2030 gody [Elektronnyj resurs]: ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 9 maya 2017 g. № 203. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102431687> (data obrashcheniya: 15.03.2021).

6. Selevko G.K. Enciklopediya obrazovatel'nyh tekhnologij. M., 2006. T. 2.

7. Shcherbakova M.V., Chajka E.Yu. Elektronnoe obuchenie kak instrument razvitiya soderzhaniya professional'noj podgotovki v vuze // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Problemy vysshego obrazovaniya. 2016. № 4. S. 89–93.

***Peculiarities of the use
of the pedagogical technologies
in the process of foreign language
teaching in nonlinguistic universities***

The article deals with the peculiarities of the use of the pedagogical technologies in the process of foreign language teaching in nonlinguistic university. There is revealed the essence of the concept "pedagogical technology". There is emphasized the necessity of the use of the information and communication technologies in the technical university in the process of foreign language teaching.

Key words: pedagogical technology, foreign language, nonlinguistic university, technology of knowledge acquisition without computer, information and communicative technologies.

(Статья поступила в редакцию 12.04.2021)

Д.П. МОКШЕВ
(Шадринск)

**ЛОГИКО-ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ
РИТМИКА КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ
ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ
К ПРАВОВЫМ НОРМАМ**

Рассматриваются педагогические возможности логико-эмоциональной ритмики в процессе формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам. Показано, каким образом можно использовать указанное средство при формировании различных компонентов искомого интегративного качества личности.

Ключевые слова: логико-эмоциональная ритмика, ценностное отношение, старшеклассник, правовые нормы, стихотворение, песня.

На современном историческом этапе, когда перед нашей страной стоят масштабные внешние вызовы, особое значение приобретает внутренняя социальная консолидация. Одним из факторов данной консолидации, вне всяких сомнений, является уважение подрас-

тающего поколения к национальной правовой системе. Особое внимание здесь необходимо уделять учащимся старшей школы, поскольку именно они в самой ближайшей перспективе займутся строительством гражданского общества в России. В данной статье мы сосредоточим свое внимание на таком средстве формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам, как логико-эмоциональная ритмика.

Вопросы использования ритмики в образовательном процессе рассматривались такими исследователями, как И.Б. Ничипоров [2], С.Ю. Соловьёва [3], Т.С. Супрун [4], Е.И. Энгель [5] и др. Однако в качестве средства формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам логико-эмоциональная ритмика предметно рассматривается впервые.

В одной из наших предыдущих публикаций мы выделили и теоретически обосновали 5 компонентов ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам: потребностно-мотивационный, когнитивный, эмоционально-ценностный, поведенческо-деятельностный и рефлексивно-оценочный [1, с. 56–57]. Исходя из выделенных компонентов, мы разработали программу дополнительного образования «Ценности права», большую часть занятий по которой мы разбили на 5 взаимосвязанных блоков. Каждое занятие посвящено одному праву или обязанности, и для формирования каждого из компонентов ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам нами был подобран отдельный формирующий инструментарий. При этом логико-эмоциональная ритмика используется нами сразу на нескольких этапах занятий. Контекст ее применения зависит от темы занятия, целей педагога и прогнозируемого результата конкретного занятия.

Мы понимаем под логико-эмоциональной ритмикой особым образом структурированные элементы учебного занятия, сочетающие в себе речевые и музыкальные составляющие, общей основой которых служит ритм. Мы определяем ритмику, которая используется на занятиях, как логико-эмоциональную, потому что она:

- 1) органично интегрирована в структуру каждого занятия, логически дополняя информационно-содержательную часть;
- 2) оказывает воздействие прежде всего на эмоциональную сферу учащегося, побуждая

его к активной мыследеятельности и смысло-творчеству, укрепляя мотивацию, развивая кре-ативное мышление и способствуя развитию нешаблонного понимания правовых реалий.

Ниже мы наглядно продемонстрируем, как именно логико-эмоциональная ритмика может использоваться в процессе формирования различных компонентов ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам.

Авторские стихи всегда использовались в качестве эпиграфа к занятиям курса, что позволяло:

1) быстро сфокусировать внимание учащихся на теме занятия и вызвать интерес к данной теме;

2) выделить и сформулировать в нескольких строчках основную ценностную суть рассматриваемого на занятии права или обязанности;

3) добавить в каждое занятие элемент творчества, направив мыследеятельность старшеклассников в творческое русло.

Другими словами, логико-эмоциональная ритмика служит важнейшим элементом формирования потребностно-мотивационного компонента ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам.

Приведем конкретные примеры использования логико-эмоциональной ритмики в указанном контексте:

Тема занятия: «Ценность права на образование»

Эпиграф:

Государством нам дано
Право на образование.
Наше в нем заключено
Обученье, воспитанье.

Словно гордых птиц отряд,
Мы летим за знаньем ввысь,
Ведь в народе говорят:
«Век живи – и век учишься».

Тема занятия: «Ценность права на труд»

Эпиграф:

Можно нам не сомневаться –
Деньги и успех придут!
Нужно только постараться,
Приложив немалый труд.

Тема занятия: «Ценность свободы мысли и слова»

Эпиграф:

Свежая мысль и слово свободное –
Это, конечно же, право народное.
Правду ты только всегда говори,
Честно высказывай все, что внутри!

Особенно активно логико-эмоциональная ритмика использовалась при изучении профильных тем. Например, в процессе изучения темы «Ценность свободы творчества» детям на примерах стихотворных произведений разных авторов было показано, что свобода творчества позволяет автору выражать самые разнообразные эмоции и отношение к жизни и миру, явить читателю подлинную чувственную палитру. С этой целью детьми на занятии был проведен сравнительный анализ произведений Е.А. Евтушенко «Не надо бояться...» (бесстрашие), О.Э. Мандельштама «Мы живем, под собою не чуя страны...» (страх/ненависть), Р. Бёрнса (в пер. С.Я. Маршака) «В полях под снегом и дождем...» (любовь/преданность), И.А. Бунина «Одиночество» (одиночество), Р. Киплинга (в пер. М.Л. Лозинского) «Заповедь» / «Владей собой среди толпы смененной...» (самообладание/воля).

При изучении темы «Ценность прав и обязанностей супругов» детям была дана возможность проанализировать разность подходов мужчины и женщины к праву выбора спутника жизни. Для этого была использована логико-эмоциональная ритмика в форме прослушивания двух музыкально-песенных произведений: «Подруги замужем давно» / «Чтоб не пил...» (муз. О.М. Соркин, ст. М.З. Шабров; исп. Е.Л. Семёнова; URL: <https://www.youtube.com/watch?v=sYdYRNfQavk>) и «Наш старый дом» (муз. А.Б. Градский, ст. Р. Бёрнс (в пер. С.Я. Маршака); исп. А.Б. Градский; URL: <https://www.youtube.com/watch?v=QMp0zG8FesY>). В первом случае демонстрируется чрезмерно скрупулезный подход к выбору «второй половинки», во втором – индифферентный.

Кроме внесения непосредственного вклада в изучение темы занятия, прослушивание данных музыкальных произведений создало позитивную эмоциональную атмосферу на занятии. В рамках знакомства с темой «Ценность права на свободу передвижения» старшеклассники анализировали произведения Л.Н. Гумилёва «Жираф» и И.А. Бродского «Не выходи из комнаты...» с целью анализа и сопоставления эмоциональных характеристик наличия свободы передвижения и отсутствия оной.

Во всех трех вышеописанных примерах логико-эмоциональная ритмика была использована в роли средства формирования эмоционально-ценностного компонента ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам.

При формировании рефлексивно-оценочного компонента ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам логико-эмоциональная ритмика была облечена в форму составления синквейнов.

Для целей курса мы использовали классическую схему синквейна, которая включает в себя следующие элементы:

- 1-я строка – ключевое существительное, совпадающее с темой синквейна;
- 2-я строка – два прилагательных, служащие характеристикой;
- 3-я строка – три глагола, связанных с действием в рамках темы;
- 4-я строка – короткая фраза или предложение, отражающее суть заданной темы или отношение автора к ней (желательно с использованием ключевого слова);
- 5-я строка – одно слово-резюме (существительное), отражающее суть темы синквейна или ассоциацию с ней.

Приведем примеры правовых синквейнов, составленных старшеклассниками:

Адвокат.
Умный, эмоциональный.
Защищает, отстаивает, помогает.
Основная задача адвоката – защитить интересы клиента.
Защита.

Свобода.
Гражданская, всеобъемлющая.
Одухотворяет, позволяет, предоставляет.
Права и свободы – это главное, что есть у человека.
Возможность.

Наконец, логико-эмоциональная ритмика воплощалась в форме творческого домашнего задания для учащихся. В частности, в конце уже упоминавшегося ранее занятия по теме «Ценность свободы творчества» дети получили задание дома сочинить стихотворение о правовых нормах, праве или ценностном правовом курсе, занятия которого они посещают. В качестве примера выполнения такого задания публикуем стихотворение, написанное учащимся ГБОУ «Курганская областная школа дистанционного обучения» С.С. Первухиным:

О праве и законе хочу я много знать.
Я на занятии выйду и буду отвечать,
И буду много нового о праве я читать,
И в конкурсах различных участие принимать.
Конституцию страны родной буду я учить
И, возможно, в будущем преступников судить.
И свою профессию я сильно люблю –
В Российской Федерации преступность сокращу.

Выполнение подобных творческих заданий можно отнести к разряду ученической саморефлексии или пострефлексии, поскольку данная деятельность происходит уже после окончания занятия, без контроля и помощи педагога, исключительно средствами собственного творческого порыва учащегося. На наш взгляд, такие результаты особенно важны, поскольку они могут свидетельствовать о становлении субъектной ценностной позиции старшеклассника. Таким образом, логико-эмоциональная ритмика зарекомендовала себя как эффективное средство формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам.

Список литературы

1. Мокшев Д.П. Теоретические основы процесса формирования ценностного отношения старшеклассников к правовым нормам // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 10. С. 56–60.
2. Ничипоров И.Б. «Учусь у людей доброте...» (авторская песня в школьном изучении) // Филологический класс. 2009. № 22. С. 43–47.
3. Соловьёва С.Ю. Использование стихотворений и песен на уроках английского языка // European research. 2016. № 9(20). С. 63–69.
4. Супрун Т.С. Формирование ритмико-интонационных умений учащихся на уроках английского языка как мотив для становления будущего специалиста // Проблемы педагогики. 2018. № 6(38). С. 49–51.
5. Энгель Е.И. Песня на уроках фонетики – индивидуальный опыт // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 05(88). Ч. IV. С. 106–109.

* * *

1. Mokshev D.P. Teoreticheskie osnovy processa formirovaniya cennostnogo otnosheniya starsheklassnikov k pravovym normam // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 10. S. 56–60.
2. Nichiporov I.B. «Uchus' u lyudej dobrote...» (avtorskaya pesnya v shkol'nom izuchenii) // Filologicheskij klass. 2009. № 22. S. 43–47.
3. Solov'yova S.Yu. Ispol'zovanie stihotvoreniy i pesen na urokah anglijskogo yazyka // European research. 2016. № 9(20). S. 63–69.
4. Suprun T.S. Formirovanie ritmiko-intonacionnyh umenij uchashchihsya na urokah anglijskogo yazyka kak motiv dlya stanovleniya budushchego specialista // Problemy pedagogiki. 2018. № 6(38). S. 49–51.
5. Engel' E.I. Pesnya na urokah fonetiki – individual'nyj opyt // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2016. № 05(88). Ch. IV. S. 106–109.

Logical and emotional rhythmic as a means of the development of value attitude of senior school pupils to legal norms

The article deals with the pedagogical potential of the logical and emotional rhythmic in the process of the development of the value attitude of senior school pupils to legal norms. There is demonstrated the way of the use of the means in the development of different components of the required integrative personal quality.

Key words: *logical and emotional rhythmic, value attitude, senior school pupil, legal rules, poem, song.*

(Статья поступила в редакцию 09.04.2021)

И.В. ВОРОПАЕВА, Д.В. ЖАБИН
(Воронеж)

СТРАТЕГИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧИ НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Освещаются проблемы раннего обучения иностранному (немецкому) языку. С позиций психолингвистического подхода подробно представлены основные положения и стратегии модели раннего обучения неродному языку, психолого-педагогические условия обучения и принципы работы с дошкольниками. Особое внимание уделяется примерам реализации стратегий раннего обучения иностранному языку в ритмико-интонационных упражнениях с применением жестового метода.

Ключевые слова: *методика раннего обучения, модель раннего обучения иностранному языку, стратегии раннего обучения неродному языку, психолингвистический подход.*

В настоящее время все более растет интерес к преподаванию иностранных языков в дошкольных учебных учреждениях и в младших классах общеобразовательных школ. Этот факт объясняется современными процессами глобализации во всех сферах жизни и, как следствие, стремительным развитием межкультурных контактов, социальной трансфор-

мацией общества и идеей социо- и межкультурного воспитания личности, новыми требованиями к мультидисциплинарности профессиональных компетенций будущих специалистов. Идея раннего обучения иностранному языку уже долгое время обсуждается в научных кругах, но принципы и методы ее реализации различны. Актуальным остается вопрос о возрасте обучающихся, с которого стоит начинать изучение иностранного языка. Отечественные и зарубежные психологи, лингвисты и психолингвисты, занимающиеся исследованиями детской речи и речи взрослых, обращенной к детям (А.Р. Лурия, С.Н. Цейтлин, Н.И. Лепская, А.Н. Леонтьев, Л.В. Величкова, Е.Н. Винарская, Е.Е. Ляксо, М.М. Кольцова, А.А. Залевская, И. Бозе, С. Куртенбах, Дж. Бранер, Б. Гольдфиш, К. Фергюсон) считают, что ребенок легче, чем взрослый, усваивает иностранный язык. Тем не менее среди ученых нет единой точки зрения относительно точного определения возраста, который лучше подходит для начала обучения второму языку. Некоторые психологи и психолингвисты (Н.В. Имедадзе, Л.В. Величкова, Е.Н. Винарская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.А. Залевская, Г. Кегель, Ж. Пиаже, Э. Леннеберг) считают, что идеален период с четырех до восьми, даже одиннадцати лет (Л. Экстранд), другие – с полутора до семи (Э.Л. Ньюпорт, Х.Дж. Невилл). Более точны в определении временных границ физиологи. Они считают, что ребенок до девяти лет является потенциальным полиглотом, т. е. со временем центры головного мозга, отвечающие за речь, постепенно утрачивают интенсивность усвоения второго языка (Н.А. Бернштейн, И.Н. Горелов, К.Ф. Седов, Т.В. Черниговская, Л.А. Чистович, А.В. Венцов, А.Г. Хрипкова, М.М. Безруких). В десятилетнем возрасте ребенку сложнее дается овладение иностранным языком. Для нас очевидно, и это показывает практика, что обучение иностранному языку можно и нужно начинать уже в дошкольном возрасте, а именно в период с 4 до 6–7 лет, когда родная речь уже достаточно хорошо усвоена. Это период образования фонетических представлений и/или зарождения номинативной и предметно-ситуационной речи в терминологии Е.Н. Винарской [4, с. 11]. Такое обучение дает более высокие результаты, т. е. осуществляется в сензитивный период речевого развития. В этот период ребенок наиболее открыт и восприимчив к влиянию различных факторов внешней

и внутренней среды, в том числе к восприятию речи окружающих людей. Все, что запоминается в этом возрасте, прочно сохраняется в долговременной памяти и при необходимости легко восстанавливается. В этот период номинации предметов и предметных действий являются фонетическими представлениями, «которые обобщают по дискретным, объективно значимым признакам эмоционально выразительные и бесконечно вариативные фонетические образы: вокализации, сегменты восходящей звучности (СГ слоги), псевдослова, псевдосинтагмы и динамические образы» [4, с. 131]. У двуязычных детей способность познавать окружающий мир (или так называемые когнитивные способности) развита гораздо сильнее. Мы считаем, что раннее обучение иностранному языку с этой позиции оказывает положительное влияние на комплексное развитие личности ребенка.

На наш взгляд, легкость, с которой дети осваивают второй неродной язык, объясняется также тем, что ребенок обладает врожденными, природными стратегиями усвоения языка. Эти стратегии формируются на стадии овладения им родной речью и не утрачиваются с освоением первого/родного языка. Они сохраняются до так называемого критического периода, или сензитивного периода, т. е. наиболее восприимчивого для овладения языком. За пределами этого периода усвоение второго или неродного языка качественно отличается от усвоения ребенком первого/родного языка [2, с. 17]. Этот период ограничивается примерно первыми десятью годами жизни ребенка [7, с. 23]. Дж. Эйчисон не разграничивает понятия «критический период» и «сензитивный период» и замечает, что характер сензитивного периода изменяется во времени: на раннем этапе (в младшем возрасте) имеет место наибольшая восприимчивость к произношению, на среднем – к синтаксису и морфологии, взрослые же лучше воспринимают семантические тонкости и пополняют свой вокабуляр [Там же, с. 142].

Значимую роль в процессе освоения ребенком языка играет поведение взрослых, которые активно участвуют в этом интерактивном процессе. Долгое время считалось, что дети имитируют элементы или явления родного языка, которые они слышат. Но речь ребенка в том или ином возрастном периоде отличается от речи взрослых. И тому много примеров: *титиТИИ (кирпиЧИИ), дадаДАД (лимоНАД), бадыДАня (обезьяна)* и т. д. [4, с. 137]. Или всем хорошо известное «не знаю» прохо-

дит сначала стадию *неНАю*, затем *незаНАю* и лишь потом превращается в *не знаю*. При замешивании из речи взрослых названия предметов часто видоизменяются под влиянием детских эмоциональных образов: *вазелин – мазелин, абажур – лампожур* и т. д. [4, с. 131]. Иными словами, речь идет о промежуточной стадии, на которой слова становятся фонетически узнаваемыми, и название предмета или действия получает свое фонетическое представление. В этом смысле необходимо заметить, что каждый возраст имеет «свой язык». Возрастные «языки» ребенка постепенно становятся языковой системой, которой пользуются взрослые члены общества [Там же, с. 7]. Ребенок старается назвать все, что он видит, слышит, трогает, осязает и т. д. И имитацией не всегда можно объяснить возникающие формы. Вслед за Л.В. Величковой мы считаем, что при овладении родной речью срабатывает механизм действия по принципу аналогии. Звучание слогов остается весьма приблизительным, но ритмическая структура слова становится аналогичной образцу, услышанному от взрослого. Ребенок произносит «скелет» слова аналогично слоговому составу, ударности и, возможно, тембру. В речи матери или взрослых, находящихся рядом, должна быть четко выражена национальная специфика ритмико-интонационной картины родной речи. Такие характеристики реализуются в речи взрослого, обращенной к ребенку (*talk to baby*), бессознательно. Взрослые с немногословной или невыразительной речью могут затормозить процесс становления речевой способности.

В основе построения нашей модели раннего обучения иностранному языку находятся следующие положения, как следует из вышесказанного.

1. Научная обоснованность, что подразумевает современные достижения лингвистики, психолингвистики и нейропсихологии, касающиеся проблем развития детской речи в онтогенезе, восприятия речи и экспрессивных средств выражения эмоциональности в звучащей речи (Л.С. Выготский, П.В. Симонов, Е.Н. Винарская, Л.В. Величкова).

2. Психолингвистический подход, заключающийся в признании следующих фактов:

– акустической природы языка, из которой вытекает общая акустическая природа единиц порождения и восприятия речи [3];

– первичности ритмических параметров звучащей речи;

– эмоциональности звучащей речи.

Таким образом, при создании модели раннего обучения неродному языку мы исходим из наличия трех базовых характеристик звучащей речи: *звук/звучание – ритм – эмоция*. При этом нам представляется затруднительным определить, какая из характеристик имеет доминирующее начало. Речь и слушание, или порождение и восприятие речи в психолингвистической терминологии, являются биологическими процессами. Их единицы имеют акустическую природу. В основе этих процессов лежат единицы ритмического порядка. Эти процессы (порождение и восприятие звучащей речи) носят эмоциональный характер. В нашей модели раннего обучения неродному языку они составляют единое целое. Но вместе с тем разрабатываемая нами методика раннего обучения неродному языку нацелена на усвоение ритмико-интонационных моделей изучаемого языка. Поэтому мы обращаемся к ритмическому элементу в процессе обучения иностранному языку в дошкольном периоде.

Мы выделяем следующие стратегии в модели раннего обучения неродному языку:

- 1) естественное овладение неродным языком (отсутствие перевода);
- 2) использование паралингвистических или эмоционально выразительных средств речи (фонационные и кинетические);
- 3) активное использование культурного, поэтического аспекта;
- 4) требование эмоциональной окрашенности «сольного» говорения учителя;
- 5) активное использование стратегии хорового говорения или хоровой рецитации обучающихся;
- 6) отсутствие грамматики, объяснений грамматических правил.

В нашем случае основной задачей обучения иностранному языку является обучение звучащей речи на неродном языке. Указанные стратегии тесно связаны друг с другом. Отсутствие перевода предполагает активное использование движения и жестов, использование поэтического материала предполагает важность «сольного» говорения учителя, задачей которого является хоровая рецитация детей, а позже и индивидуальное обращение к ученику и его ответная реакция. Учебный материал включает в себя большой объем детских стихотворений, считалок, игр и песен.

Остановимся подробнее на принципах работы с дошкольниками на уроке иностранного языка.

1. *Естественное овладение* неродным (иностранном) языком подразумевает исполь-

зование естественных стратегий освоения родного/первого языка ребенком и предполагает отсутствие перевода. Это согласуется с указанием И.А. Зимней на то, что «механизмы речевой деятельности на родном и иностранном языке одни и те же, отличаясь во втором случае уровнем функционирования, степенью “прилаживания” к оперированию новыми средствами, способами формирования и формулирования мысли и особенностями организации артикуляционной и интонационной программ» [8, с. 167]. Усвоение неродного языка происходит на основе звучащей речи, как и освоение родного языка, вначале через эмоциональные высказывания матери. В нашем случае – через эмоциональные высказывания учителя. На уроках иностранного языка речь учителя имеет свои требования, которые будут описаны ниже. Но для нас имеет значение сам принцип воздействия речи матери на формирование в дальнейшем речи ребенка. Е.Н. Винарская описывает это следующим образом: «Отраженные ребенком звуковые образы материнской речи оказываются близкими к звуковым образам, порождаемым его собственными звуковыми жестами. Это обстоятельство становится условием звукоподражательной активности ребенка» [5, с. 21]. Звуковые образы речи учителя становятся условием звукоподражательной активности дошкольника. Немецкий педагог М. Мюллер-Виланд (1992) считает, что понимание всех слов не является основным в овладении иностранным языком. «Дело не в том, чтобы дети понимали все слова. Многие понятия из синтаксиса или по ходу речи. Но речевой ритм, вживание в совокупное звучание языка, в его структуру, переживание его формирующей силы – вот что имеет большое значение» [10, с. 85]. Осуществлению данной стратегии на практике способствует включение в ход занятия определенных ритуалов, а также и само построение урока. Мы различаем ритуалы приветствия, прощания, перехода от одного вида работы к другому. Эти ритуалы будут описаны нами далее. Практика преподавания иностранного языка показывает, что с дошкольного возраста и до конца младшего школьного возраста, а именно до девяти лет, иностранный язык преподается таким образом, чтобы ребенок учился говорить, исходя из речи. В это время наличие грамматики не должно быть заметно. На «не отягощение грамматикой» указывал еще в 1692 г. Дж. Локк [Там же, с. 54].

2. Использование *паралингвистических или эмоционально выразительных* средств ре-

чи: фонационных и кинетических. В этом пункте мы предполагаем активное использование движений, жестов и мимики. Эти паралингвистические средства речи универсальны для всех биологических организмов и представляют собой неделимые эмоционально выразительные комплексы. Постепенно на основе этих универсальных комплексов происходит формирование специфических культурных паралингвистических речевых средств [4, с. 6]. Этот научный факт важен для процесса обучения неродному языку в дошкольном возрасте. Паралингвистические фонетические средства речи функционируют уже в доязыковом периоде развития ребенка. На их базе начинает складываться система языковых обобщений, понятий в родном языке. Здесь уместно коснуться вопроса формирования в родном языке дифференциальных признаков. Формирование у ребенка абстрактных фонологических оппозиций родного языка происходит не сразу и неосознанно. Ребенок постепенно усваивает не только артикуляцию звуков речи родного языка, учится их правильно распознавать, но и учится также различать соответствующие значения функциональных единиц. Такая же задача стоит перед учителем иностранного языка: научить не только артикулировать звуки речи другого неродного языка, но и распознавать соответствующие смысловозначительные оппозиции. Процесс этот должен для обучающегося происходить неосознанно, в игровой форме и через звучащую речь. И в этом нам помогут определенные жесты. Исследования, начатые в 50-е и 60-е гг. прошлого столетия американскими учеными В.С. Кондон и В.Д. Огстон, показали, что существует непосредственная связь между речью и сопровождающими ее телесными движениями [10]. В 1966 г. ученые обнаружили, что речь и мелкая моторика абсолютно синхронны и ритмически координированы как у говорящего, так и у слушающего. Это явление получило название интеракциональной синхронии. Тело движется, и его движения в точности пропорциональны схеме речевого потока [Там же]. Используемые нами жесты являются продолжением жестового метода, разработанного профессором Л.В. Величковой [1] и адаптированного нами для модуля раннего обучения. Жесты, с одной стороны, носят знаковый характер, т. е. отражают ритмико-интонационные и фонетические параметры немецкого языка, в них реализуются фонологические оппозиции и дифференциальные признаки гласных фонем, с другой – театральный, художественный – че-

рез них мы показываем содержание произносимого текста. С помощью жестов мы развиваем навыки восприятия ритмических обликов слов неродного языка, мелодические навыки для усвоения основных коммуникативных типов высказывания (повествование, вопрос, побуждение), а также навыки синтаксического оформления этих основных коммуникативных типов высказывания. Итак, учитель говорит с детьми, сопровождая речь подходящими по смыслу и фонетически оформленными жестами и действиями. Ученики прислушиваются, следят за ним и постепенно понимают, что в общем и целом хочет сказать учитель. Вначале понимание еще не точно, но постепенно возникают ассоциации между сказанным и увиденным, между словом и жестом. Примеры упражнений приведены далее.

3. Активное использование *культурного, поэтического аспекта*. Изучение любого другого языка предполагает погружение в другую культуру. По этому поводу замечательно высказался отечественный психолингвист А.А. Леонтьев: «Когда ребенок начинает изучать иностранный язык, он всем своим существом переживает, насколько различны культуры у разных народов. Именно это представляется мне таким важным при раннем изучении иностранного языка. Во время урока мы выстраиваем новый образ мира... Мы ни в коем случае не преподаем язык как формальную систему – мы на самом деле преподаем те значения, которые констатируют мировую образ новой культуры... Под именем языка – мы преподаем культуру! Изучение языка с самого начала должно быть открытием нового мира, а не просто освоением некоего коммуникативного орудия» [9, с. 54]. Любая языковая общность создает себе множество сказок, детских стихов, считалок, песен и танцев. Мы должны активно использовать эти источники на занятиях. Такая «детская» речь пробуждает интерес, радость и смех, подталкивает к движению и игре. Таким образом, мы обращаемся к художественному восприятию и мотивируем ребенка переживать красоту языка. При этом звук и ритм становятся своего рода ареной фонетических игр. Прохлопывая или протоптывая ритм стихотворения, рифмовки, считалки и пр., мы формируем специфический «образ» звуков неродного языка. При таком подходе необходимо использовать богатые с языковой точки зрения тексты с самого младшего возраста.

4. «Соло» учителя – один из интереснейших и одновременно сложных моментов в ре-

ализации предлагаемых стратегий. При рассмотрении данных стратегий, активируемых в процессе раннего обучения неродному языку, важно принимать во внимание взгляды Л.С. Выготского на формирование двуязычия. Ученый считал, что важное значение имеет «эмоциональная окраска запоминаемого». Его эксперименты показали, что слова, связанные с личными переживаниями, запоминаются намного чаще. При этом «чаще всего в нашей памяти удерживаются элементы, окрашенные эмоционально-положительной реакцией. Ничто не запоминается так, как то, что в свое время было связано с удовольствием. В этом как бы выражается биологическое стремление организма удерживать и воспроизводить переживания, связанные с удовольствием. Отсюда педагогическим правилом делается требование известной эмоциональной взволнованности, через которую должен проводиться весь учебный материал» [6, с. 138–139]. Эта стратегия требует от преподавателя высокого профессионального уровня во владении звучащей речью на неродном языке. Преподаватель должен владеть стандартными произносительными нормами неродного языка, т. к. будет являться примером для подражания детей дошкольного или младшего школьного возраста. Но и этого требования недостаточно, он должен уметь художественно оформлять свою речь. Дети в возрасте до 9–10 лет, как правило, подражают легче, чем взрослые, и быстрее усваивают особенности другого произношения. Поэтому так важно позаботиться в раннем возрасте о хорошем образце для постановки произношения. Тем более что на уроке большей частью звучит соло учителя. Предпочтение мы отдаем поэтической речи, а не прозаической. При этом для детей не составляет проблемы то, что они только частично понимают стихотворение, рифмовку, считалку или песенку. Дети легко воспринимают звуковую сторону стиха, рифмы или песенки. Для овладения неродным языком является полезным, если ребенок сначала что-то запомнит, а позже, вспоминая, поймет и смысл. Хотя с помощью выразительных жестов учитель должен донести до учеников смысл стиха или рифмовки, но без прямого перевода. «Ребенок в возрасте 4–6 лет по звучанию может чувствовать то, о чем не сказано прямо словами, по темпу и ритму речи он может понять невысказанное. Он обладает в этом возрасте тонким органом восприятия языка» [10, с. 24]. Конечно, перед преподавателем стоит большая задача: он должен много материала знать наизусть, владеть

навыками формирования эмоционально окрашенной речи на неродном языке, чтобы по возможности максимально избежать интерференции, владеть риторическим аспектом и быть мобильным в речи, следуя за настроением обучающихся раннего возраста. Иными словами, уметь быстро поменять материал.

5. Активное использование *стратегии хорового говорения*, или хоровой рецитации, обучающихся имеет большое значение, т. к. многие дети могут быть «зажаты» и боязливы. Для таких детей важнее психологическое воздействие хоровой работы, где они обретают уверенность. Хор отлично ставит произношение, ритм и интонацию. Важно, чтобы учитель сопровождал свой речевой поток жестами и по ходу выучивания какого-либо текста постепенно уменьшал бы степень своего участия, добиваясь четкости хорового говорения. Эта работа приобретает смысл только тогда, когда дети не кричат. Здесь требуется руководство со стороны учителя вплоть до шепота. Очень важно после хоровой работы переходить к выступлениям отдельных детей. Из хоровой рецитации легче перейти и на диалогическую работу. Это может достигаться следующим образом: постановка какой-либо пьесы для детей, вытекающей из хоровой рецитации. Распределение ролей при этом может постоянно меняться, т. к. все дети знают текст и могут являться как актерами, так и зрителями, не фиксируясь на определенной партии. При этом говорят все, даже если по ходу игры некоторые дети и молчат, но проговаривают текст внутренне. Важно не просто говорить перед детьми, а говорить, художественно формируя свою звучащую речь, владея приемами реализации эмоциональной окраски на другом языке, и постепенно давать возможность больше говорить детям.

6. Стратегия *естественного овладения иностранным языком на базе звучащей речи* в дошкольном периоде развития ребенка предполагает отсутствие грамматики в процессе обучения. Ранее мы упоминали, что на «не отягощение грамматикой» указывал еще в 1692 г. Дж. Локк [10, с. 54]. Грамматика будет занимать особое место в обучении иностранному языку, но гораздо позже, когда будут заложены навыки устной речи. В этом отношении мы полностью согласны с мнением Л.С. Выготского, который считал, что «в результате обучения грамматике... мы не даем никаких новых умений: ведь ребенок еще до прихода в школу умел склонять, спрягать, синтаксически правильно строить предложения. Грамма-

тика не научает его ничему новому, чего бы он не умел делать до обучения ей» [6, с. 382–383]. Одна из задач учителя на этапе раннего обучения неродному языку заключается в том, чтобы научить ребенка склонять, спрягать, правильно строить фразу, исходя из звучащей устной речи, без объяснения грамматических правил. И описанные выше стратегии, как показывает практика, помогают и способствуют такому овладению вторым неродным языком.

Для успешной реализации модели раннего обучения неродному языку необходимо создать определенные психологические и педагогические условия.

1. Создать благоприятный социально-психологический климат на занятии. В ходе целого урока должны присутствовать доброжелательность, положительная эмоциональная энергетика. Занятия проходят не в классе, а в игровой комнате, не за партами или столами, а в кругу, дети сидят на стульчиках или подушках.

2. Организовать достаточную двигательную активность, чередующуюся с периодами отдыха, когда дети могут перейти к столам и заняться, например, раскрашиванием подготовленных учителем материалов по теме занятия.

3. Организовать занятия на основе игры и естественного общения, что будет способствовать освоению иноязычной речи как естественного процесса и обеспечивать благоприятный эмоциональный фон занятия. Наблюдения на уроках показывают, что речь дается ученикам легче, если она связана с определенной деятельностью и подходящими к ситуации мимикой и жестами. Здесь могут быть предложены задачи на импровизацию: изобразить животных, кукол и т. д. При этом на передний план выступает звучащая речь. Ученики друг за другом должны что-то сделать, выполнить указание, которое произносится на иностранном языке: обойти скамейку, прикоснуться к занавеске, прыгнуть на одной ноге, дотронуться мизинцем правой руки до левого уха.

Описанные стратегии позволяют нам выстроить такую психолингвистическую модель развития иноязычной речевой способности, при которой дети с самого начала погружаются не только в прагматический, но и богатый культурный, художественный, поэтический мир другого языка.

Изложенные стратегии обучения неродному языку детей дошкольного возраста применяются на практике на базе детских садов г.

Воронежа (МБДОУ детский сад № 101 РЖД, МБОУ Многоуровневый образовательный комплекс № 2, МБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад № 90»). Методика раннего обучения иностранному языку разрабатывается в рамках проекта «Модуль раннего обучения неродному языку» в Научно-методическом центре фонетики под руководством профессора Л.В. Величковой на факультете романо-германской филологии Воронежского государственного университета.

Предлагаемые стратегии реализуются в ритмико-интонационных упражнениях. При этом необходимо обратить внимание на то, что жесты и движения, используемые для определенных считалок, стихов и пр., всегда должны оставаться константными, без изменений. Другой жест при реализации одного и того же упражнения может ввести ребенка в заблуждение. Жесты должны быть четкими и, как говорилось выше, театральными, показывающими содержательную сторону с одной стороны и фонетическими с другой, т.е. показывать ритмико-интонационные параметры немецкого языка (ударность, падение основного тона (голоса) и долготу вокализаций (долгие и краткие гласные)).

Приведем примеры некоторых подобных упражнений.

1. Ритуалы: «Приветствие» и «Прощание».

Каждое занятие начинается с ритуала «Приветствие». Каждый раз в хоровой рецитации произносится стихотворение *Guten Morgen* и сопровождается определенными жестами.

| | |
|---|--------------------------------------|
| „ <i>Guten Morgen!</i> “ <i>ruft die Sonne.</i> | <i>ta-ta-Tat-ta / ta-ta-Tat-ta//</i> |
| „ <i>Guten Morgen!</i> “ <i>ruft der Wind.</i> | <i>ta-ta-Tat-ta / ta-ta-Tat-ta//</i> |
| „ <i>Guten Morgen!</i> “ <i>ruft die Mutter.</i> | <i>ta-ta-Tat-ta / ta-ta-Tat-ta//</i> |
| „ <i>Guten Morgen!</i> “ <i>ruft das Kind.</i> | <i>ta-ta-Tat-ta / ta-ta-Tat-ta//</i> |

Текст детского стихотворения взят из книги А. Ваг «*Fließend sprechen*» [11, S. 55].

1-я строка: руки поднимаются вверх, над головой смыкаются пальчиками, образуя круг, в котором фиксирующим жестом мы акцентируем краткий «о» [ɔ] в словах *Morgen* и *Sonne*.

2-я строка: руки поднимаются вверх и повторяют жест на слово *Morgen* для краткого [ɔ], на слово

Wind делаем короткие движения кистями рук в стороны в кратком *i* [i], имитируя ветер.

3-я строка: повторяем движения до слова *Morgen*, как в первых двух строках для краткого *o* [ɔ], затем вытягиваем вперед перед собой руки в жесте, напоминающем буквенное обозначение *u* и фиксируем коротким движением обеих рук краткий *u* [ʊ] в слове *Mutter*.

4-я строка: повторяем движения до слова *Morgen*, как в предыдущих строках для краткого *o* [ɔ], затем, скрестив руки в ладонях, прижимаем к груди для краткого *i* [i] в слове *Kind*.

В предложенном стихотворении присутствует четко выраженное тема-рематическое построение фразы, выделяем ударные слоги в сильноударных словах, следуя ритму: *ta-ta-Tat-ta / ta-ta-Tat-ta//*, где *Tat* – основной акцентный слог типа СГС (согласный-гласный-согласный), закрытый слог. Как известно, в немецком языке в закрытом слоге гласный краткий. Ритмическая маркировка текста предлагается в помощь учителю, чтобы корректно реализовать ритмическую организацию текста.

После стихотворения-приветствия произносим небольшое изречение.

| | |
|----------------------|------------------|
| <i>Ich und du.</i> | <i>ta-ta-Ta</i> |
| <i>Du und ich.</i> | <i>ta-ta-Tat</i> |
| <i>Das sind wir.</i> | <i>ta-ta-Ta</i> |

1-я строка: скрещенные ладони кладем к себе на грудь на слово *ich* в кратком *i* [i], хлопок на слово *und* в кратком *u* [ʊ], вытягиваем вперед перед собой руки в жесте, напоминающем буквенное обозначение *u*, и фиксируем длительным движением обеих рук долгий *u* [u:] в слове *du*.

2-я строка: повторяем эти же жесты в обратном порядке.

3-я строка: ритмично прохлопываем *dassind*, на слово *wir* берем за руки.

При произнесении этого изречения необходимо четко следовать заложенному в нем ритму: *ta-ta-Ta / ta-ta-Tat*, где ударный слог *Ta* – открытый, типа СГ (согласный-гласный). Как известно в немецком языке в открытом слоге гласный долгий.

Каждое занятие заканчивается ритуалом «Прощание». В конце занятия мы произносим небольшое стихотворение, сопровождая его определенными жестами. Это стихотворение, как показала практика, благоприятно воздействует на детей и помогает учителю успокоить их после активной части урока.

*Husch – alle Vögelchen sind im Nest ganz fest
Tat / ta-ta-Ta-ta-ta / ta-ta-Tat / ta-Tat*

Это вводная строка к стихотворению сопровождается следующими жестами: скрестив ладони в виде гнездышка и прижав их к груди, мы делаем небольшие акцентные движения на ударных слогах, как это обозначено выше, следуя заданному ритму.

Далее мы произносим текст детского стихотворения, используя следующие жесты:

1-я строфа:

| | |
|--|---|
| <i>Fort, fort, fort An einen ander 'nOrt Fliegen viele Vögelein, wollen nimmer bei uns sein.</i> | <i>tat-tat-Tat/ ta-ta-ta-tat-ta-Tat/ ta-ta-ta-ta-Ta-ta-ta/ tat-ta-tat-ta-ta-ta-Ta//</i> |
|--|---|

1-я строка: скрещенные ладони постепенно поднимаются вверх с акцентными движениями, следуя заданному ритму, изображая полет птичек (гласные в ударных слогах краткие, поэтому движение ладоней или пальчиков носит акцентный характер).

2-я строка: постепенно ладони разводятся в стороны такими же движениями, как и в 1-й строке.

3-я строка: в этой строке ударные гласные долгие, и жесты с ладоней переходят на руку, производим размашистые движения на ударных слогах, как будто машем крыльями.

4-я строка: движения становятся снова акцентными, небольшим, т. к. гласные в ударных слогах являются краткими; жесты реализуются ладошками, которые постепенно и ритмично заводятся за спину; при произнесении слова *sein* ладони по обе стороны находятся за спиной.

2-я строфа:

| | |
|---|--|
| <i>Fern, fern, fern Sind sie gar nicht gern, kommen baldwieder, singen schöne Lieder.</i> | <i>tat-tat-Tat/ ta-ta-ta-ta-Tat/ tat-ta-tat-ta-Ta-ta/ tat-ta-ta-ta-ta-ta//</i> |
|---|--|

– *Ta/Tat* – сильноударный слог типа СГ/СГС, или основная ударность;

– *ta/tat* – ударный слог типа СГ/СГС, или дополнительная ударность;

– *ta* – безударные слоги.

1-я и 2-я строки: направляем руки небольшими акцентными движениями ладоней на ударных элементах постепенно из-за спины навстречу друг другу (жесты напоминают полет птиц, которые летят навстречу друг другу).

3-я строка: на ударных слогах в словах *kommen* и *balde*, где гласный звук – краткий, жесты такие же, как в первых двух строках, а на ударном слоге в слове *wieder* делаем широкий жест руками, а не ладошками, т. к. гласный – долгий. Жесты должны быть образными и напоминать взмахи крыльев.

4-я строка: на ударных слогах в словах *singen* и *schöne* показываем такие же жесты, как и в 3-й строке, т. е. небольшие акцентные движения ладоней на ударных элементах, а на ударном слоге в слове *Lieder* делаем широкий жест руками, а не ладошками, т. к. гласный – долгий (руки на этом основном ударном слоге находятся уже впереди).

Далее звучит заключительная фраза:

**Husch – alle Vögelchen sind im Nest ganz fest
Tat / ta-taTa-ta-ta / ta-ta-Tat / ta-Tat**

Текст детского стихотворения взят из книги С. Slezak-Schindler «Sprechen im Schulalter» [12, S. 23].

Скрестив ладошки в виде гнездышка и прижав к груди, мы делаем небольшие акцентные движения на ударных слогах, как это было описано выше, следуя заданному ритму. Таким образом, мы заканчиваем это упражнение также, как и начинали.

Как показывает практика, детям особенно нравятся небольшие изречения и рифмовки. Ритмико-мелодическая структура такой малой формы стихотворений для детей, как правило, ясно и четко организована. К ним несложно найти нужные жесты и движения. Дети выполняют такие речевые упражнения с радостью и удовольствием. Приведем пример возможной реализации подобного ритмико-мелодического упражнения [13, S. 24].

| | |
|---|--|
| <i>Nachts am Berge tanzen Zwerge, rasch im Nu! Tanzen schnelle, lachen helle, halten Ruh!</i> | <i>ta-ta-Tat-ta/ ta-ta-Tat-ta/ ta-ta-Ta// ta-ta-Tat-ta/ ta-ta-Tat-ta/ ta-ta-Ta//</i> |
|---|--|

1–4-е строки: кулачками, меняя руки, простукиваем заданный ритм; руки меняем на каждый ударный элемент; на сильноударном слоге кулачки ударяем сильнее, и на следующем безударном слоге руки не меняются: 1-й слог – кулачок правой руки ударяет сверху кулачок левой руки, 2-й слог – наоборот, левый кулачок ударяет правый сверху, 3-й сильноударный слог – снова правый кулачок с силой ударяет левый сверху и на следующий за ним безударный слог кулачки не меняются (движения напоминают стук молоточками; таким же образом выполняем следующие три строки).

5-я строка: распускаем кулачки и «смеемся» пальчиками, делая полукруг руками и шевеля при этом пальчиками.

6-я строка: складываем из ладошек кулачки и простукиваем ритм, как это было описано выше.

Таким образом, в интерактивной коммуникации мы постепенно обучаем ребенка дошкольного возраста воспринимать и воспроизводить ритмико-интонационную структуру неродного языка. Конечно, каждый ребенок имеет свой собственный темп обучения. Поэтому время, когда произойдет первая реализация приобретаемых речевых навыков, у каждого ребенка индивидуально.

Учитель должен терпеливо ожидать, когда ребенок сможет или захочет начинать говорить на другом языке. И если ребенок движением, жестом или всего лишь одним словом реагирует на то, что он понимает и готов к коммуникации в другом языковом пространстве, то и это является для учителя хорошим результатом его работы. Учитель иностранного языка выступает связующим звеном между двумя культурами. И его задача, как сказал известный немецкий ученый-фонетист Ханс Крех (Hans Krech) заключается в том, чтобы «пробудить звучание написанного или напечатанного слова и передавать это звучание из уст в уста» [13, S. 234].

Список литературы

1. Величкова Л.В. Контрастивно-фонологический анализ и обучение иноязычному произношению (обучение интонации и артикуляции немецкого языка). Воронеж, 1989.
2. Величкова Л.В., Абакумова О.В. Путь к языку: данные речевого онтогенеза. Билингвизм / под общ.ред. проф. Л.В. Величковой. Воронеж, 2011.
3. Величкова Л.В. Психолингвистическая основа исследования эмоциональности звучащей речи // Вопросы психолингвистики. 2007. № 5. С. 20–27.
4. Винарская Е.Н., Богомазов Г.М. Возрастная фонетика. Книга для логопеда: учеб. пособие для студентов. Томск, 2001.
5. Винарская Е.Н. Выразительные средства текста: учеб. пособие. Воронеж, 2003.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология / ред. В.В. Давыдов. М., 1996.
7. Залевская А.А. Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов. Тверь, 2016.
8. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. М., 1989.
9. Леонтьев А.А. Восприятие и деятельность. М., 1976.
10. Яффке К., Майер М. Иностранные языки для всех детей. М., 2000.
11. Baur A. Fließend sprechen. Novalis Verlag, Schaffhausen, 1988.
12. Slezak-Schindler Ch. Künstlerisches Sprechen im Schulalter. Stuttgart, 1978.
13. Krech H. Beiträge zur Sprechwissenschaft III. Ausgewählten Schriften zur Phonetik, Sprech-künstlerischen Gestaltung und Fachgeschichte. Herausgegeben von Eva-Maria Krech. Mit einem Beitrag von Eva-Maria Krech. Mit einer Audio-CD. Frankfurt a. M., 2013.

* * *

1. Velichkova L.V. Kontrastivno-fonologicheskij analiz i obuchenie inoyazychnomu proiznosheniyu (obuchenie intonacii i artikulyacii nemeckogo yazyka). Voronezh, 1989.

2. Velichkova L.V., Abakumova O.V. Put' k yazyku: Dannye rechevogo ontogeneza. Bilingvizm / pod obshch. red. prof. L.V. Velichkovej. Voronezh, 2011.

3. Velichkova L.V. Psiholingvisticheskaya osnova issledovaniya emocional'nosti zvuchashchej rechi // Voprosy psiholingvistiki. Voronezh, 2007. № 5. S. 20–27.

4. Vinarskaya E.N., Bogomazov G.M. Vozrastnaya fonetika. Kniga dlya logopeda: ucheb. posobie dlya studentov. Tomsk, 2001.

5. Vinarskaya E.N. Vyrazitel'nye sredstva teksta: ucheb. posobie. Voronezh, 2003.

6. Vygotskij L.S. Pedagogicheskaya psihologiya / red. V.V. Davydov. M., 1996.

7. Zalevskaya A.A. Vvedenie v teoriyu uchebnogo dvuyazychiya: uchebnik dlya magistrantov. Tver', 2016.

8. Zimnyaya I.A. Psihologiya obucheniya nerodnomu yazyku. M., 1989.

9. Leont'ev A.A. Vospriyatie i deyatel'nost'. M., 1976.

10. Yaffke K., Majer M. Inostrannye yazyki dlya vsekh detej. M., 2000.

Н.В. САМОЙЛОВА
(Волгоград)

**СПЕЦИФИКА
ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ
К ПРОФЕССИЯМ
ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОЙ
НАПРАВЛЕННОСТИ В УСЛОВИЯХ
ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Рассматриваются особенности предпрофессиональной подготовки учащихся старших классов к профессиям художественно-творческой направленности в условиях цифровой трансформации образования.

Ключевые слова: предпрофессиональная подготовка, профессии художественно-творческой направленности, педагогический алгоритм, цифровое образование.

The strategies of the artistic speech development on the basis of the non-mother language of preschool children

The article deals with the issues of the early childhood education of the foreign (German) language. There are described the basic standings and strategies of the model of the early childhood education of the non-mother language, the psychological and pedagogical conditions of education and the principles of the work with the preschool children from the position of the psychological and linguistic approach. There is paid special attention to the examples of the implementation of the strategies of the early childhood education of the foreign language in the exercises of the rhythmic-intonational exercises with- the use of the gesture method.

Key words: *methodology of early childhood education, model of early childhood education of foreign languages, strategies of early childhood education of non-mother language, psychological and linguistic approach.*

(Статья поступила в редакцию 10.04.2021)

В современных условиях выпускнику основной школы для выбора дальнейшего пути необходимо ориентироваться в содержании традиционных и постоянно образующихся новых профессий. В содержании профессий художественно-творческой направленности за последние 20 лет произошли значительные трансформации в связи с активной разработкой информационных технологий, обусловленных потребностями общества и образования в новых профессионалах различных профилей художественного творчества.

В соответствии с Международной стандартной классификацией профессий ISCO-08 [6], основная группа 2 – специальностей высшего уровня квалификации (в буквальном переводе – профессионалов); к ней относятся специальности, требующие четвертого (высшего) уровня профессиональной квалификации, включающие сложность выполняемой специфической работы; уровень образования; фактический опыт работы. К этой группе относятся:

– п. 21 – научные и инженерные специалисты, в составе которых: пп. 216 – архитекторы, проектировщики, геодезисты и дизайнеры;

– п. 26 – юристы, социальные и культурные специалисты: пп. 265 – творческие профессионалы и исполнители (артисты);

– п. 23 – педагоги-профессионалы: пп. 231 – преподаватели вузов; пп. 232 – учителя про-

фессионального образования; пп. 233 – учителя среднего образования; пп. 234 – учителя начальной школы и дошкольного образования; пп. 235 – прочие преподаватели.

Анализ Международной стандартной классификации профессий позволил обнаружить, что профессии *художественно-творческой направленности* относятся к группе специальностей *высшей* профессиональной квалификации, и выделить среди них следующие *направления*:

– *высокохудожественно-эстетического искусства*, нацеленного на создание и совершенствование утилитарных объектов в плане их эстетичности, технологичности и функциональности, к которому относятся такие профессии, как архитектор, градостроитель, ландшафтный архитектор, дизайнер городской среды, ландшафтный дизайнер, специалист по реконструкции и реставрации архитектурного наследия, промышленный дизайнер (эргономист), дизайнер автомобилестроения, дизайнер детской игровой среды и продукции, мастер-художник по созданию и реставрации музыкальных инструментов;

– *цифрового искусства*, направленного на разработку цифровых технологий, различных компьютерных программ; к данному направлению относятся следующие профессии: специалист по веб-дизайну (разработчик веб- и мультимедийных приложений), специалист по дизайну графических и пользовательских интерфейсов, специалист по созданию аудиовизуального изображения (художник-аниматор), специалист по подготовке к производству анимационного кино, специалист по визуализации в анимационном кино, специалист по созданию визуальных эффектов в анимационном кино и компьютерной графике, специалист по технологиям производства анимационного кино, специалист подготовительного периода анимационного кино, специалист по техническим процессам художественной деятельности, фотограф, художник по комбинированным съемкам, художник-ретушер.

– *изобразительного искусства*, требующего практических навыков (в большей части ручных) в различных видах художественной деятельности, к которым относятся такие профессии, как скульптор, художник лаковой миниатюры, миниатюрной живописи, художник народных художественных промыслов, художник по росписи по ткани (или по текстилю), художник-декоратор, художник-оформитель, художник-реставратор, художник-скульптор,

ювелир, дизайнер ювелирных изделий, витражист, художник-монументалист, художник аэрографии, керамист;

– *печатной продукции*, связанной с оформлением книг, журналов, буклетов, рекламы и др. видов; к данному направлению относятся следующие профессии: графический дизайнер, специалист по производству продукции печатных средств массовой информации, специалист по производству продукции сетевых изданий и информационных агентств;

– *модной индустрии*, касающейся создания имиджа, внешнего образа человека, к которой относятся такие профессии, как дизайнер одежды, дизайнер головных уборов, дизайнер изделий из кожи, дизайнер обуви, дизайнер швейных изделий, художник-модельер, художник по костюму, дизайнер аксессуаров.

– *образования*, к данному направлению относятся художественно-творческие профессии в образовании: учитель начальной школы, педагог-тьютор, учитель изобразительного искусства, педагог дополнительного образования и др.

Специфика предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности заключается в том, что сегодня профессиональный спектр таких профессий весьма многогранен, сложен и трудоемок. Для ее выявления требуются:

– уточнение понятия «предпрофессиональная подготовка старшеклассников»;

– разведение его с понятием «профильная ориентация» (профорентация);

– определение единого педагогического алгоритма предпрофессиональной подготовки старшеклассников для различных направлений художественно-творческой направленности и конкретизации профессий в условиях цифровой трансформации образования.

Для исключения терминологических тавтологий мы разделяем термины, определяющие такие педагогические процессы, как профессиональная ориентация (профорентация) и предпрофессиональная подготовка старшеклассников. Общими аспектами профессиональной ориентации и предпрофессиональной подготовки является то, что оба процесса направлены на осуществление успешного профессионального самоопределения старшеклассников и выступают начальными этапами системы непрерывного образования. Однако между ними имеются также существенные различия.

Профессиональная ориентация рассматривается в научных исследованиях как процесс первичного выбора старшеклассниками профессиональной направленности, в котором приоритетное внимание уделяют потребностям, мотивам, ценностным ориентациям молодежи в контексте профессионального образования [1, с. 98]. Она связана с первичным профессиональным намерением старшеклассников, а именно выявлением доминирующего интереса к предмету и цели трудовой деятельности. Это намерение часто выявляется по пяти типам профессий, выделенным Е.А. Климовым: «человек – живая природа», «человек – техника и неживая природа», «человек – человек», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ» [4].

Предпрофессиональная подготовка понимается исследователями как более углубленная деятельность со старшеклассниками по выбранной профессиональной направленности по формированию профессиональных знаний и умений, приобретению практического опыта в постижении своих реальных возможностей, по освоению норм и ценностей, принятых в конкретной профессиональной среде [2]. Предпрофессиональная подготовка направлена на формирование базовых навыков для выстраивания профессиональных компетентностей от общего профессионального направления к конкретизации профилей, важных для достижения профессиональных целей старшеклассниками, в частности при подготовке к художественно-творческим профессиям, где своевременное уточнение содержания будущей профессии влияет на дальнейшую успешность в правильности ее выбора, повышении мотивации к целенаправленной предпрофессиональной практико-ориентированной подготовке, реализуемой в совместной работе школы и вуза, способствующей индивидуальному маршруту старшеклассников по выбранному направлению. Сегодня наиболее проработана предпрофессиональная подготовка по следующим направлениям: инженерное, медицинское, научно-технологическое, информационно-технологическое, кадетское, педагогическое [3], однако предпрофессиональная подготовка старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности требует изучения его специфики в условиях дистанционного образования.

Используя понимание *педагогического алгоритма*, предложенное А.В. Хуторским [5], мы применили его к предпрофессиональной под-

готовке старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности в условиях цифрового образования. На базе МОУ «СОШ № 128 Дзержинского района Волгограда», ДМШ № 1, МОУ «Гимназия № 13», действующих во взаимодействии с Волгоградским государственным социально-педагогическим университетом и Волгоградским государственным техническим университетом, было проведено пилотажное исследование. События, ускорившие массовый переход на дистанционный формат обучения, активизировали использование цифровых технологий в предпрофессиональной подготовке старшеклассников к художественно-творческим профессиям.

Педагогический алгоритм предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности в условиях цифрового образования включает пять этапов.

Первый этап реализовывался на базе цифровых ресурсов Zoom, Discord, Skype, с помощью которых проводились беседы со старшеклассниками, выбравшими в качестве будущей профессии художественно-творческое направление:

- выявлялась глубина знаний старшеклассников о художественно-творческих профессиях;
- определялись личные склонности и мотивы выбора художественно-творческого направления с целью рекомендаций для уточнения профессии в выбранном художественно-творческом направлении.

На втором этапе использовались бесплатные ресурсы цифровой образовательной платформы Edx, основанной Гарвардом и Массачусетским технологическим институтом*. В частности, курс «Чем занимаются архитекторы и градостроители?» (What do Architects and Urban Planners do?), предназначенный для углубления предпрофессиональной подготовки, касающийся раскрытия содержания профессий – архитектора, градостроителя и др., значения художественно-творческих профессий в обществе и их перспектив в жизни; уточнялись необходимые умения и навыки, важные для вхождения в эти профессии. Объем курса – 6–9 часов, продолжительность – три недели. Положительный аспект курса – возможность освоения информации в индивидуальном темпе благодаря информационным

* Цифровая образовательная платформа Edx: www.edx.org.

технологиям, позволяющим возвращаться к материалам курса нужное количество раз, а также благодаря увлекательной профессиональной подаче материала профессорами университета Витса (Йоханнесбург). В процессе прохождения подобных курсов происходило знакомство старшеклассников с общей теоретической информацией о художественно-творческих профессиях и содержанием появившихся новых художественно-творческих профессий в сравнении с содержанием классических профессий, трансформировавшихся в связи с компьютеризацией и цифровизацией общества и образования.

Третий этап потребовал использования нескольких платформ, в частности платформы онлайн-обучения Coursera, благодаря которой нами были отобраны курсы с виртуальными экскурсиями по музеям, доступные бесплатно. Материалы цифровых платформ журнала The Architectural Review*, бесплатной цифровой образовательной платформы Architime** – видеолекции по архитектуре и дизайну. На этом этапе происходило знакомство старшеклассников с работами профессионалов, различных художественно-творческих направлений, достигших мирового успеха, и их профессиональными и личными историями. Такое знакомство активизировало интерес старшеклассников не только к профессиям художественно-творческой направленности, но и к конкретным профессиям, авторам и их творчеству.

Четвертый этап реализовался на базе цифровых ресурсов Zoom, Discord, Skype, позволивших организовать общение с преподавателями, знакомство с работами студентов разного уровня обучения и различных художественно-творческих направлений. Проведение дня открытых дверей в дистанционном формате на базе цифровых платформ ВГПУ, ВолгГТУ раскрыло перед старшеклассниками возможности общения с преподавателями и студентами, обучающимися по различным художественно-творческим направлениям. Общение старшеклассников с «живыми» преподавателями и студентами приближало перспективу поступления в вуз по избранному художественно-творческому направлению к реальности.

Пятый этап включал проведение исследований с использованием цифровых ресурсов Zoom, Discord, Skype для оценивания сте-

пени изменений предпочтений и мотивации старшеклассников в процессе предпрофессиональной подготовки. На этом этапе анализировались достижения и неудачи старшеклассников глазами учителей школ, преподавателей вузов, взаимодействовавших с обучающимися в ходе предпрофессиональной подготовки. Они анализировали, сравнивали и помогали старшеклассникам осуществить профессиональный выбор будущей профессии и профиля поступления в вуз

Таким образом, специфика предпрофессиональной подготовки старшеклассников к профессиям художественно-творческой направленности в современных условиях цифровой трансформации образования заключается в следующем:

– в отличие от профессиональной ориентации, нацеленной на первичный выбор старшеклассниками профессиональной направленности, *предпрофессиональная подготовка* предполагает более углубленную деятельность со старшеклассниками по выбранной профессиональной направленности и конкретизации содержания профессий художественно-творческой направленности;

– несмотря на то, что профессиональный спектр профессий художественно-творческой направленности весьма многогранен, сложен и трудоемок, педагогический алгоритм предпрофессиональной подготовки старшеклассников способствует их успешному профессиональному выбору профессии и профиля поступления в вуз;

– предпрофессиональная подготовка старшеклассников в условиях цифрового образования позволяет своевременно отслеживать цифровые трансформации, меняющие профессиональное содержание существующих и вновь созданных художественно-творческих профессий, тренды профессиональных изменений.

Список литературы

1. Бабинцев В.П., Силкина Н.А. Образовательные траектории старших школьников в формировании профессиональных ориентаций: опыт регионального исследования // Изв. Юго-Запад. гос. ун-та. 2011. № 2 (35). С. 97–103.
2. Черных А.И. Профессиональная ориентация как условие довузовской подготовки школьников // Сиб. пед. журн. 2008. № 7. С. 168–177.
3. Гарашкина Н.В. Предпрофессиональная подготовка школьника как перспективное направление развития образования // European Social Science Journal. 2017. № 5. С. 206–216.

* Цифровой архив журнала The Architectural Review: <https://www.architectural-review.com/archive>.

** Цифровая образовательная платформа Architime: <https://www.architime.ru>.

4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для вузов. Ростов н/Д., 1996.

5. Хуторской А.В. Алгоритмы творчества // Школа индивидуального развития «Мыслитель»: опыт и перспективы. М., 1997. С. 38–46.

6. International Standard Classification of occupations ISCO-08 // International Labour Office. Geneva, 2012. Vol. 1: Structure, group definitions and correspondence tables. P. 433.

* * *

1. Babincev V.P., Silkina N.A. Obrazovatel'nye traektorii starshih shkol'nikov v formirovanii professional'nyh orientacij: opyt regional'nogo issledovaniya // Izv. Yugo-Zapad. gos. un-ta. 2011. № 2 (35). S. 97–103.

2. Chernyh A.I. Professional'naya orientaciya kak uslovie dovuzovskoj podgotovki shkol'nikov // Sib. ped. zhurn. 2008. № 7. S. 168–177.

3. Garashkina N.V. Predprofessional'naya podgotovka shkol'nika kak perspektivnoe napravlenie razvitiya obrazovaniya // European Social Science Journal. 2017. № 5. S. 206–216.

4. Klimov E.A. Psihologiya professional'nogo saooopredeleniya: ucheb. posobie dlya vuzov. Rostov n/D., 1996.

5. Hutorskoj A.V. Algoritmy tvorchestva // Shkola individual'nogo razvitiya «Myslitel'»: opyt i perspektivy. M., 1997. S. 38–46.

Specific features of pre-vocational training of senior school pupils to the professions of the artistic and creative orientation in the context of the digital education

The article deals with the specific features of the pre-vocational training of senior school pupils to the professions of the artistic and creative orientation in the context of the digital transformation of education.

Key words: *pre-vocational education, professions of artistic and creative orientation, pedagogical algorithm, digital education.*

(Статья поступила в редакцию 26.12.2020)

А.А. ТАРАСОВ
(Волгоград)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ТРАНСФОРМАЦИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДОЙ

Сделана попытка исследования изменений в мировоззрении учащихся в условиях постиндустриального общества. Рассматриваются некоторые риски и возможные пути их нейтрализации. Отмечаются новые вызовы педагогическому сообществу в условиях развития информационных технологий.

Ключевые слова: *информационное мировоззрение, риски, преподаватель БЖД.*

Сегодня, пожалуй, нет смысла рассуждать о том, что текущий век будет веком господства информационных технологий. Значение информации будет неотвратно возрастать во всех сферах жизни общества: производственной, социальной, политической и других, становясь по мере развития определяющим. Уже сейчас можно наблюдать существенное влияние средств массовой коммуникации на все сферы общества, со стремлением конструировать их по законам своей реальности, формируя новые аксиологические и мировоззренческие предпочтения, влекущие за собой изменение и генерацию социальных характеристик информационного общества.

Одновременно с происходящей унификацией информационной цивилизацией традиционной культурной среды народов наблюдается снижение прогнозируемости мировых социальных процессов, поскольку сдерживающий традиционный цивилизационный потенциал государств угасает. И главенствующее влияние на культурно-цивилизационную ситуацию в мире оказывают процессы, связанные с изменением мировоззрения социумов.

Такой новый тип мировоззрения, появившийся в процессе информатизации и формирующий помимо новой среды обитания абсолютно новый уклад жизни, определяют как информационное мировоззрение. Структура данного понятия может быть выражена через когнитивный аспект, затрагивающий вопросы построения собственной информационной картины мира, и аксиологический аспект инфор-

мационного мировоззрения, связанный с актуализацией ценностно-смысловой сферы.

Мировоззрение выполняет философско-смысловую функцию пребывания человека в этом мире, включая в себя некую систему представлений о нем, а также убеждений, принципов и идеалов, на основе которых строится отношение человека к миру и самому себе. Структура мировоззрения включает составляющие субъективного (мировосприятие, мироощущение) и объективного (миропонимание) характера, выполняющие деятельностную, ценностную и объяснительную функции.

На основе мировоззрения индивидуум получает возможность получить ответы на вопросы, которые ставит перед ним и человечеством сама жизнь, сформировать представления о себе как личности, увидеть себя в потоке исторических событий, замыкающих прошлое, настоящее и будущее. Именно через мировоззрение проявляется структура внутреннего мира человека, именно мировоззрение полностью ответственно за формирование его социальных установок и уровень духовной зрелости. Оно основывается на интеллектуальном и эмоциональном опыте личности и определяет основные смысловые и целевые мотивы ее поведения.

Информационное мировоззрение, как и «традиционное», неоднородно, что обуславливается личностной субъективной составляющей индивидуума. Такое «расслоение» определяется различием внешних условий, в которых пребывала личность или группа в период своего формирования. Это может явиться причиной недопонимания, а в некоторых случаях – и отторжения мировоззрения, неадекватного собственному. История человечества может быть описана как непрерывная борьба различных мировоззренческих установок с целью сохранения или изменения форм социокультурной среды, распространяясь при этом в сферы политической и идеологической экспансии, неся непреходящий аксиологический смысл и являясь базисным социокультурным «каркасом» любой цивилизации.

Сохранение базисных мировоззренческих ценностей традиционного общества, характеризующегося низким уровнем информационного обмена, обеспечивалось в основном межличностными коммуникациями. В индустриальном обществе задача трансляции мировоззренческих установок определенным образом усложнилась и для формирования духовного мира человека потребовала уже привлечения средств массовой информации с одновремен-

ным стремлением к изоляции СМИ противника. Но и в первом, и во втором случае не наблюдалось реальной опасности радикального подрыва мировоззрения. Появление Интернета на постиндустриальном этапе развития цивилизации кардинально меняет механизм воздействия на мировоззренческие основы личности, позволяя подрывать концептуальные установки.

Развитие процессов глобальной информатизации, формирующих новую среду обитания, появление новых средств и методов информатики, получающих все большее распространение не только в технологической, но и в гуманитарной сфере, разработка и появление новых направлений современной науки, таких как информационные глобалистика, культурология, антропология, на базе которых формируются теории глобальной эволюции природной, социальной сред и самого человека [7; 8], одновременно сопровождается пропагандируемой культурой потребления, разрушением культурных основ традиционных обществ и замещением их культурной унификацией (в основном – по западному образцу), что неизбежно приводит к кризису национальных ценностей.

Упомянутые условия ставят перед педагогическим сообществом совершенно новый комплекс проблем по достижению образовательных целей в части «формирования целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики, учитывающего социальное, культурное, языковое, духовное многообразие современного мира» [14]. При этом в наиболее сложном положении оказывается система высшего педагогического образования, осуществляющего переход от ФГОС ВО 3+ [10] (в рамках которого предусматривалась непосредственное выстраивание мировоззренческой компетенции ОК-1 как «способности использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения», необходимого «для решения задач воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности») (ПК-3) к образовательному стандарту высшего образования ФГОС ВО 3++ [9]. Последний не предусматривает непосредственного формирования научной мировоззренческой компетенции будущего педагога, но требует сформировать способность «осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей» (ОПК-4), что определенно сужает

требования к уровню мировоззренческой подготовки педагога, замещающая смысловую категорию аксиологической.

Подготовка современного педагога на основе последнего стандарта в условиях информационного мировоззрения требует тщательного анализа рисков в личностно-социальных сферах, характерных для обучающихся: образовательной, досуговой, семейной, формирующих субъективно-личностное содержание деятельности подростка. Приведем некоторые из них.

1. Зона наибольшего риска в информационную эпоху – это виртуализация сферы общения, поскольку именно последняя связана со сложившимися тысячелетиями формами передачи опыта, традиций и ценностей. В условиях информационного общества виртуализация коммуникаций выполняет роль плацдарма формирования языка и мышления. При отсутствии возможности полноценного живого общения с родителями ребенок обращается к виртуальной среде, становящейся в определенных случаях причиной компьютерной зависимости, когда виртуальное начинает довлеть над актуальным. В зависимости от глубины виртуального погружения формируются (в противоположность актуальному) «недоактуализованность» общения, его неполнота и ущербность.

В противоположность восходящей иерархии ступеней актуального личного общения, это нисходящая иерархия, поскольку с «углублением» виртуализации общения неуклонно усиливается его ограниченность, что не может не приводить к появлению все новых и новых дефектов общения. В социальном плане формируются личности с измененной структурой, что потенциально готовит смену антропологической формации.

Виртуализация, сопровождающаяся снятием контроля и самоконтроля, создает трудности уже для возврата в актуальную реальность, а затем и для существования в ней. Человек, вернувшийся из виртуала, неадекватен в общении и в реакциях – это серьезная проблема настоящего времени, несущая опасности двоякого рода: во-первых, происходят деградация среды общения и разрушение социальных связей, а во-вторых, повышаются риски техногенных катастроф за счет снижения способностей фокусирования внимания, всестороннего контроля и быстрой, точной реакции. Единственной разумной педагогической стратегией в этих условиях может стать стра-

тегия ограниченного использования виртуальных практик, если таковая не будет нивелирована социальной стратегией цифровизации.

2. Следующей зоной риска являются социальные сети. Установлено, что переживания, связанные с традиционными формами искусства (книги, живопись, театр и кино), вызывают более глубокие и устойчивые чувства, чем порождаемые социальными сетями и медиа и, соответственно, формируют более глубокие и устойчивые психологические структуры личности (взгляды, убеждения, ценности). Неустойчивость психологических структур ребенка и отсутствие надлежащего контроля за социальными сетями порождает деструктивные виртуальные сообщества и группы, призывающие к агрессии или суицидам, ориентированные на детскую, подростковую и молодежную аудитории. Наиболее значимыми среди них по своим трагическим последствиям могут быть отмечены «группы смерти» и «колумбайн-сообщества».

Кроме того, социальные сети представляют возможность преодоления определенно рубежа углубления виртуализации – практики сетевого общения без своего имени, под маской. Это важный рубеж: отказ от имени и лица, когда собственное лицо устраняется из пространства общения и заменяется условным персонажем. Антропологические последствия этого велики, но важнейшим является кардинальное падение ответственности участников общения.

Существенным препятствием для развития личности стал так называемый кокон комфорта [15], формируемый соцсетями и платформами. Ради удержания внимания пользователя стандартные маркетинговые технологии обеспечивают автоматизированное формирование в них наиболее комфортной социальной среды. Пользуясь «своей» социальной платформой, вы видите то, что вам нравится, общаетесь с теми, в ком нуждаетесь, в опережающем ваши желания формате получаете обеспечивающую вас комфортными эмоциями информацию (не обязательно позитивную, но подкрепляющую вашу систему взглядов), и этот комфорт лишает вас стимулов к развитию.

Развитие социальных сетей количественно усложнило процесс реализации неvirtуальных социальных связей. В социологии есть понятие числа Данбара, накладывающего ограничение на количество постоянных социальных связей, которые человек может поддержи-

вать, исходя из объемов и возможностей мозга. Для человека это круг общения примерно со 150 людьми, из которых около 15 – близкие. А теперь посмотрим, сколько у нас номеров в контактах гаджета, сколько паролей и логинов нужно иметь, чтобы жить и работать. Мы перемещаемся в информационное пространство, которое можем качественно «не выдержать».

3. Информационное излишество, приводящее к «выключению» потенциальных возможностей индивида, информационной перегрузке и снижающее в конечном итоге качество принимаемых решений. Данные педагогические риски лежат исключительно в воспитательной плоскости семьи и школы. Административному воздействию может быть подвержена только та часть личного времени школьника, которая регулируется образовательным процессом [3]. Информационные предпочтения иного времени определяются состоянием социальных институтов, в которых пребывает подросток, что является одной из государственных проблем сегодняшнего дня.

4. Происходящие трансформации мировосприятия приводят к «упрощению» смыслов: духовная сфера, требующая серьезной внутренней работы, низводится на телесно-вещную; интеллектуальная низводится до культа удовольствия; назидаются идеалы, которые бы повергли в шок ушедшие поколения; реальные отношения замещаются виртуальными; творчество или примитивизируется, или с гордостью замещается потреблением; жизнь приобретает форму вестерна [1, с. 22]. Социальные последствия этих процессов имеют выраженное направление на «обесчеловечивание» личности в традиционном понимании ее предназначения.

5. Несмотря на то, что знание в эпоху постиндустриализма обретает бренд производительной силы, а его новый статус позволяет служить фундаментом социальной стратификации и идентификации, наблюдается феномен обратного эффекта Флинна: падения IQ с 1990-х гг. при его росте до этого, что связывают с культурными изменениями в обществе. На протяжении XX в. люди считали, что высокий интеллект, зависящий от уровня образования и позволяющий «перерабатывать» информацию в знания, обеспечит их детям лучшие перспективы и поднимет их социальную значимость.

Эту небесспорную идею непрерывно внушали младшему поколению. «Культура превосходства образования» подталкивала молодежь соревноваться в знаниях – и лишь те дети, которые находили это слишком слож-

ным, пытались открыть другой путь. В любом случае, даже они с уважением относились к знаниям. В нынешних условиях это формирует существенную педагогическую опасность в мотивационной сфере.

6. Ускоренное развитие постиндустриальной цивилизации усложняет процесс социализации и формирования личности. Разрушаются вековые традиции, синтезируются малоопытные новые, деформируются или рвутся родовые связи. Человек вынужден одновременно пребывать в условиях различных культурных сред, одновременно адаптируясь к изменяющимся требованиям действительности. Характер социальных связей приобретает спорадическую направленность, с одной стороны, интегрируя человечество, а с другой – изолируя и атомизируя людей [11].

7. Наиболее остро для молодого поколения стоит проблема интернет-зависимости. Постоянная подмена реальных связей виртуальными генерирует все новые угрозы в интернет-пространстве. Исследования, проведенные в Свердловской области в 2016 г. [5], подтвердили высокое проникновение Интернета в молодежную среду (98%). При этом 68% опрошенных стремятся быть постоянно в Сети и чувствуют себя неуютно без подобной связи.

«Использование новых средств-орудий приводит к перестройке мыслительных операций личности, приобретающих свойство Net-мышления, а это уже иная парадигма по отношению к ранее преобладающей форме рационалистического мышления. Достоверное объяснение феноменов массовой коммуникации как процесса спонтанной самоорганизации и саморегуляции коллективного сознания пока не нашло своего отражения и может быть охарактеризовано как необусловленное, закрытое и малопредсказуемое» [12]. При этом как ключевая отмечена проблема несоответствия уровня проникновения Интернета в молодежную среду уровню информационной культуры молодежи.

Растет поколение детей, которые «родились с гаджетами». Это люди с новым мировосприятием, с иными принципами обработки информации, другими методами и критериями принятия решений.

8. Существование личности в условиях цифрового пространства, характеризующегося глобальной объективизацией, утрачивает во многом ранее стабильные пределы личного и коллективного, что предусматривает подчинение внешнему контролю, в противном случае – переход в социальное небытие [17].

Сложность современного информационного мира требует от личности адаптации к многозадачности и быстрой реакции на все более усложняющиеся жизненные ситуации. Данные условия не позволяют человеку рефлексировать в нормальном временном режиме и поневоле порождают «поверхностное» отношение к окружающей действительности.

Представление субъекта о собственном «я» также подвергается переосмыслению. Самовосприятие трансформируется до уровня желаемого «имиджа», проявляемого и воспринимаемого через внешнюю оболочку, без каких-либо требований к значимому внутреннему «контенту». При этом «имидж» несет во многом прикладной характер и должен отвечать требованиям необходимой модификации в зависимости от «решаемых тактических задач» или среды, окружающей индивида. При этом данное утверждение одинаково точно можно отнести и к стилю одежды, и к стилю мышления [16].

Такое самосознание личности как потенциального учителя, так и учащегося переводит задачу по формированию способности «осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей» (ОПК-4) [9], прописанную в требованиях введенного в 2019 г. ФГОС ВО 3++, на более высокий уровень сложности.

9. Известно, что высокая степень доступности информации сопровождается формированием особого (эклектичного) мышления, отличающегося невысокой глубиной образов и смыслов, поскольку с нарастанием информационного воздействия индивидуальное сознание личности не справляется с задачей удержания внимания на необходимом для надлежащего анализа уровне. Физиологическая ограниченность возможностей переработки информации на фоне ее бурного роста приводит к бессистемности и неустойчивости мировоззренческих установок.

Ориентация на постоянно доступную индивиду объективированную информацию ведет к изменению характера ее запоминания, которое все больше происходит за счет «внешнего расширения» сознания. Активизируется процесс визуализации сознания, что может привести к снижению роли абстрактно-логического мышления.

В научной среде давно применяется понятие «клипового» мышления [4]. Дети, выросшие в эпоху высоких технологий, по-другому смотрят на мир. Их восприятие – не последо-

вательное и не текстовое. Они видят картинку в целом и воспринимают информацию по принципу клипа.

С.В. Дожука в своей работе отмечает, что до середины прошлого века в качестве основного средства передачи информации служил текст, что позволило формировать у учащихся *системный тип мышления*. Передача функций носителя информации аудиовизуальным средствам привела к существенной трансформации когнитивного стиля человека, выраженно в фрагментарности сознания и распространении «клипового» мышления.

Прошло около десяти лет с момента активного обсуждения научным сообществом феномена клипового мышления. Сегодня при анализе качества коммуникаций в социальных сетях мы наблюдаем тенденцию перехода уже к мышлению «кликеровому» [3], характеризующемуся крайне поверхностным уровнем переживаний и, следовательно, крайне неглубоким уровнем восприятия информационного события. Данный тип мышления характерен для поколения, выросшего на фоне компьютерных «стрелялок» с новым типом личной культуры, которую затруднительно при столь широком распространении отнести к группе субкультур.

Подведем некоторые промежуточные итоги, отметив основные результаты форматирования информационного мировоззрения.

Во-первых, в условиях индустриальной цивилизации информационные отношения имеют в основном субъектно-объектный характер и направлены на отражение отношений в природной или техногенной среде. Информационное общество, строящее доминирующую сферу оказания услуг, направляет информационные потоки в русло субъект-субъектных отношений, что повышает уровень влияния информационной реальности на социальную (в том числе – педагогическую), в которой начинают преобладать полисубъектные отношения.

Во-вторых, постиндустриальное общество, заметно повышая комфортность человеческого существования, сопровождает его рядом негативных проявлений как на глобальном, так и на индивидуальном уровне. Наблюдаемое желание к овладению материальными и социальными благами как современная доминанта успешности не мотивирует развитие внутренней духовной сферы индивидуума, обрекая ее на деградацию с одновременным переносом интересов в сферу исключи-

тельного потребления. Излишние коммуникационные связи и информационные потоки человека современной эпохи разрушают устойчивость восприятия, «распыляют» жизненные силы, лишают конкретных приоритетов.

В-третьих, классическая дихотомия (раздвоенность) «антропоцентризм (человек есть средоточие Вселенной и цель всех совершающихся в мире событий) или теоцентризм (понимание Бога как абсолютного, совершенного, наивысшего бытия, источника всей жизни и любого блага)» не разрешается, а отменяется торжеством телоцентризма. Культ тела естественным образом возникает из неустрашимости тела как самоочевидной ценности. «Сделан шаг, – полагает Г.Л. Тульчинский, – к смене системообразующего центра современной культуры – переход от слова к телу, от интеллектуальности и духовности к телесности, от вербальности к зрительному образу, от рациональности к “новой архаике”, когда в центре ментальности оказывается тело, плоть» [13, с. 37].

В-четвертых, высокая степень доступности информации сопровождается формированием особого (эклектичного) мышления, отличающегося невысокой глубиной образов и смыслов, поскольку с нарастанием информационного воздействия индивидуальное сознание личности не справляется с задачей удержания внимания на необходимом для надлежащего анализа уровне. Физиологическая ограниченность возможностей переработки информации на фоне ее бурного роста приводит к бессистемности и отрывочности мировоззренческих установок. «Если разнообразие смыслов и образов достигает высокого уровня, то их восприятие становится поверхностным и фрагментарным» [16]. Ориентация на постоянно доступную индивиду объективированную информацию ведет к изменению характера ее запоминания, которое все больше происходит за счет «внешнего расширения» сознания. Активизируется процесс визуализации сознания, что может привести к снижению роли абстрактно-логического мышления [6].

В заключение заметим следующее. Проведенный анализ позволяет сделать важный вывод: создаваемая информационными технологиями личность отличается от традиционной, как правило, отсутствием жесткой структуры (глубоких убеждений, устоявшейся системы ценностей) и пластичностью, способностью легко менять свои взгляды и пристрастия в зависимости от сравнительно слабых внешних раз-

дражителей и информационных сигналов, испытывать от этого удовольствие и даже часто не замечать происходящих с ней изменений.

Данные характеристики содержат все признаки алгоритмизации мировосприятия индивида с высокой вероятностью управления им и потенциальным *отчуждением сознания*, которое может быть охарактеризовано как самая изощренная форма рабства. При этом динамика перечисленных изменений в социально-историческом измерении носит явно нелинейный характер, значительно опережая развитие «ответов» на изменение личности со стороны педагогики и психологии.

Изменение рассмотренных качеств личности, вызванное процессом перехода в информационное общество, ставит перед педагогическим сообществом новые сложные и неотложные задачи. От их решения во многом будет зависеть будущее нашей страны и «качество» личности, вступающей во взрослую жизнь. Особую важность, по нашему мнению, могут представлять научные исследования, направленные на изучение вопросов, которые связаны:

- с сохранением системного мышления обучающихся в условиях развития информационных технологий;
- разработкой новых взглядов на вопросы психолого-педагогического сопровождения информационной безопасности обучающихся при внедрении цифровизации образования;
- нивелированием перечисленных педагогических рисков педагогическими и методическими подходами;
- разработкой технологий социального проектирования, направленных на недопущение условий отчуждения сознания при использовании информационных технологий.

Список литературы

1. Баева Л.В. Информационная эпоха: метаморфозы классических ценностей: моногр. Астрахань, 2008.
2. Богатырева Ю.И., Привалов А.Н. Информационная безопасность личности: актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения и поддержки школьников // Гуманитарные науки. 2016. № 1(33). С. 99–105.
3. Деградация индивидуального сознания: новая личность для новых технологий [Электронный ресурс]. URL: <https://delyagin.ru/articles/191-materialy-mgd/79751-degradatsija-individual-nogo-soznaniya-novaya-lichnost-dlja-novykh-tekhnologiy> (дата обращения: 22.11.2020).

4. Дожука С.В. Кликовое мышление как феномен информационного общества // *Общественные науки и современность*. 2013. № 2. С. 169–176.
5. Забокрицкая Л.Д. Информационная культура современной молодежи: угрозы и вызовы виртуального социального пространства // *Вестн. Перм. нац. исслед. политехн. ун-та. Социально-экономические науки*. 2017. № 4. С. 114–123.
6. Емельяненко В.Д. Интернет и духовный мир человека: ценностно-мировоззренческий подход // *Вестн. Минин. ун-та*. 2017. № 4(21). С. 12.
7. Колин К.К., Урсул А.Д. Информация и культура. Введение в информационную культурологию. М., 2015.
8. Колин К.К. Информационная антропология: предмет и задачи нового направления в науке и образовании // *Вестн. Кемер. гос. ун-та культуры и искусств*. 2011. № 17. С. 17–76.
9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 22 фев. 2018 г. № 125. URL: <http://fgosvo.ru/news/2/3577> (дата обращения: 01.02.2020).
10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 4 дек. 2015 г. № 1426. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/71300970/paragraph/67:0> (дата обращения: 01.02.2020).
11. Ситкевич Н.В. Аксиологический срез изменений мировоззрения в информационном обществе // *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2011. № 3(19). С. 43–50.
12. Тарасов А.А., Горбаченко А.А. Преподаватель-организатор ОБЖ: патриотическое воспитание в условиях негативного информационного пространства // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та*. 2018. № 3(126). С. 27–32.
13. Тульчинский Г.Л. Слово и тело постмодернизма. От феноменологии невменяемости к метафизике свободы // *Вопр. философии*. 1999. № 10. С. 35–53.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413. URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 11.10.2020).
15. Человек-трансформер. Техносциальная эволюция в XXI веке [Электронный ресурс]. URL: <https://правдинформ.рф/modules.php?name=Laid&sid=36886> (дата обращения: 03.12.2020).
16. Юрьев В.М. Трансформация социокультурной среды и мышления человека в процессе глобализации // *Вопр. когнитивной лингвистики*. 2011. № 4(29). С. 5–13.
17. Rogerson S. Social Values in the Information Society // *FTI Annual Report, Forum of Information Technology*. Milan, 1998.
- * * *
1. Baeva L.V. Informacionnaya epoha: metamorfozy klassicheskikh cennostej: monogr. Astrahan', 2008.
2. Bogatyreva Yu.I., Privalov A.N. Informacionnaya bezopasnost' lichnosti: aktual'nye voprosy psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya i podderzhki shkol'nikov // *Gumanitarnye nauki*. 2016. № 1(33). S. 99–105.
3. Degradaciya individual'nogo soznaniya: novaya lichnost' dlya novyh tekhnologij [Elektronnyj resurs]. URL: <https://delyagin.ru/articles/191-materialy-mgd/79751-degradatsiya-individual-nogo-soznaniya-novajalichnost-dlja-novykh-tekhnologiy> (data obrashcheniya: 22.11.2020).
4. Dozhuka S.V. Klikovoe myshlenie kak fenomen informacionnogo obshchestva // *Obshchestvennye nauki i sovremennost'*. 2013. № 2. S. 169–176.
5. Zabokrickaya L.D. Informacionnaya kul'tura sovremennoj molodyozhi: ugrozy i vyzovy virtual'nogo social'nogo prostranstva // *Vestnik Perm. nac. issled. politekhn. un-ta. Social'no-ekonomicheskie nauki*. 2017. № 4. S. 114–123.
6. Emel'yanenko V.D. Internet i duhovnyj mir cheloveka: cennostno-mirovozzrencheskij podhod // *Vestn. Minin. un-ta*. 2017. № 4(21). S. 12.
7. Kolin K.K., Ursul A.D. Informaciya i kul'tura. Vvedenie v informacionnuyu kul'turologiyu. M., 2015.
8. Kolin K.K. Informacionnaya antropologiya: predmet i zadachi novogo napravleniya v nauke i obrazovanii // *Vestn. Kemer. gos. un-ta kul'tury i iskusstv*. 2011. № 17. S. 17–76.
9. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie» s dvumya profilyami podgotovki [Elektronnyj resurs]: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fev. 2018 g. № 125. URL: <http://fgosvo.ru/news/2/3577> (data obrashcheniya: 01.02.2020).
10. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata)» [Elektronnyj resurs]: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 4 dek. 2015 g. № 1426. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/71300970/paragraph/67:0> (data obrashcheniya: 01.02.2020).
11. Sitkevich N.V. Aksiologicheskij srez izmenenij mirovozzreniya v informacionnom obshchestve //

Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki. 2011. № 3(19). S. 43–50.


12. Tarasov A.A., Gorbachenko A.A. Prepodavatel'-organizator OBZH: patrioticheskoe vospitanie v usloviyah negativnogo informacionnogo prostranstva // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 3(126). S. 27–32.

13. Tul'chinskij G.L. Slovo i telo postmodernizma. Ot fenomenologii nevmenyaemosti k metafizike svobody // Vopr. filosofii. 1999. № 10. С. 35–53.

14. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]: utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2012 g. № 413. URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (data obrashcheniya: 11.10.2020).

15. Chelovek-transformer. Tekhnosocial'naya evolyuciya v XXI veke [Elektronnyj resurs]. URL: <https://pravdinform.rf/modules.php?name=Laid&sid=36886> (data obrashcheniya: 03.12.2020).

16. Yur'ev V.M. Transformaciya socio-kul'turnoj sredy i myshleniya cheloveka v processe globalizacii // Vopr. kognitivnoj lingvistiki. 2011. № 4(29). S. 5–13.



***Social and pedagogical risks
of the transformation of the students
worldview by the modern information
environment***

The article deals with the study of the changes of the students' worldview in the context of the postindustrial society. There are considered some risks and the possible ways of their neutralization. There are distinguished new challenges to the pedagogical society in the conditions of the development of the information technologies.

Key words: *information worldview, risks, teacher of Life Safety.*

(Статья поступила в редакцию 30.03.2021)



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Е.Б. НИКИФОРОВА
(Волгоград)

**АКТИВНЫЙ И ПАССИВНЫЙ
СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС РУССКОГО
ЯЗЫКА ПЕРВЫХ ДЕСЯТИЛЕТИЙ
XXI в.: ДИНАМИЧЕСКИЕ
ПРОЦЕССЫ**

Рассматриваются особенности динамических процессов в сфере активного и пассивного запаса лексики русского языка наших дней. Отмечается, что стремительный ритм жизни социума, характерный для наших дней, детерминирует скорость диффузных процессов в сфере активного и пассивного запаса языка, активизирует процессы движения лексем из одной сферы в другую.

Ключевые слова: *лексика русского языка, динамические процессы, семантика, лексико-семантический вариант, историзм, архаизм, неологизм.*

Активный и пассивный запас русского языка находятся в состоянии динамического равновесия. Неологизмы, возникая в составе языка, стремятся перейти в его активный запас и утвердиться в языке. Часть лексики, устаревая, движется в сторону пассивного запаса. Судьбы слов, как и судьбы людей, разнообразны, у каждого слова свой путь в языке. Какие-то лексемы веками пребывают в активном запасе, другие совершают переходы по траекториям *слово активного запаса → историзм // архаизм* или *неологизм → слово активного запаса → историзм // архаизм*, а порой и *историзм → слово активного запаса*, причем характер и скорость их движения могут быть различными.

Интерес к устаревшим словам имеет давнюю историю. Об «обетшалых словах» упоминал еще М.В. Ломоносов, разрабатывая свою теорию «трех штилей» [12]. Л.В. Щерба рассуждал об активном и пассивном запасе слов

в литературном языке в «Опыте общей теории лексикографии» [23]. В 50-х гг. XX в. Н.М. Шанский [20] выдвинул концепцию, повлиявшую на многие дальнейшие исследования второй половины XX в. (А.С. Белоусова, И.Б. Голуб, Ф.К. Гужва, Л.П. Крысин) в этом направлении. О развитии языка писали в разное время Л.А. Булаховский, В.В. Виноградов, А.А. Реформатский, А.Н. Гвоздев, С.И. Ожегов, Ф.П. Филин, В.Г. Костомаров, Е.А. Земская. Анализировалась лексика прошедших веков (Е.Э. Биржакова, Л.А. Войнова, Л.Л. Кутина), изучалась устаревшая лексика в художественных произведениях и публицистических текстах (Г.О. Винокур, Д.Н. Шмелев, А.Н. Кожина), рассматривались лексические инновации разного времени (Н.З. Котелова, Ю.С. Сорокин, Ю.Ф. Денисенко, Е.А. Левашов, Г.Н. Скляревская).

В конце XX в. вновь поднялась волна интереса к рассматриваемой проблеме, появились новые исследования. Поднимались вопросы о внешних причинах и внутренней природе устаревания лексики [2], о типах устаревшей лексики [11], помимо историзмов и архаизмов выделялись хронизмы [1; 17], предпринимались попытки классификации слов по степени «устарелости» [13], осмыслялись проблемы реактивации [5] и деархаизации лексем [21], рассматривалась устаревшая лексика в общественно-политической сфере [10], художественной литературе [22], в лексикографическом [6; 9] и методическом [7] аспектах.

Тем не менее многогранность объекта изучения, его временная маркированность и изменчивость делают актуальным изучение лексики активного – пассивного состава на новых хронологических этапах развития языка. Целью данной статьи является рассмотрение особенностей динамических процессов в сфере активного – пассивного лексического запаса русского языка наших дней.

Поскольку объектом нашего исследования помимо устаревшей лексики являются неологизмы, которые прежде всего реализуются в текстах СМИ и живой речи носителей современного русского языка (или ее текстовом воплощении), материалом исследования стали

тексты, размещенные на различных ресурсах всемирной сети Интернет. Привлекались также произведения художественной литературы конца XX – начала XXI в.

1. Процесс перехода лексем из активного запаса в пассивный в нашем языке происходит непрерывно, историзмы образуются постоянно, так что это не только пресловутые *лапти* и *опричники*, но и те лексемы, которые были востребованы в современном языке еще совсем недавно. Например, уходит в пассивный запас лексема *радиола* ‘аппарат, соединяющий в себе радиоприемник и проигрыватель’ [16, т. 3, с. 580]. Модная новинка сороковых-пятидесятых годов поселилась во многих домах, и слово *радиола* практически сразу пополнило активный запас языка: *Завели радиолау... молодежь стала танцевать вальсы, фокстроты* (В. Авдеев. Гурты на дорогах); *На полу стояла радиола, и Фред включил ее ногой. Черный диск слегка покачивался* (С. Довлатов. Чемодан); *На диване между холодильником и радиолаой кто-то спит* (С. Довлатов. Наши). В конце 1970-х гг. радиолы уступили место другим техническим устройствам – магнитолам с компакт-кассетами, а в начале 1990-х гг. их и вовсе перестали выпускать. Соответственно, слово, вербализовавшее данный предмет, перешло в пассивный запас языка, став историзмом.

Еще короче оказалась «активная» жизнь лексемы *пейджер*. Чуть больше 20 лет назад (ничтожно малое время для языка!) лексема *пейджер* была неологизмом, приемник текстовых сообщений только появился. Художественные и публицистические тексты 1990-х гг. указывают на востребованность этого устройства, актуальность для людей, не «отставших от жизни»: *Он похлопал по поясу, на котором висела такая же коробочка. «Для отставших от жизни оперов поясяню, пейджер – самая надежная и эффективная связь в городе... Пейджер уже подключен, я там бумажку с телефоном и кодом прилепил»* (О. Маркеев. Черная луна); *Если вы не собираетесь при помощи мобильной связи вести переговоры, а получить лишь необходимую информацию, то идеальный вариант – обзавестись пейджером. Следующим шагом, вслед за решением о покупке пейджера, следует выбор модели* (Коммерсантъ-Деньги. 1995. 10 мая). Быстро перейдя в активный запас языка, слово продержалось там очень недолго и вернулось в пассивный запас – но уже в качестве историзма. Причины этого перехода также чисто экс-

тралингвистические. После появления сотовых телефонов с функцией СМС пейджер стал ненужным, этим устройством перестали пользоваться, последний завод, изготовлявший их, закрылся три года назад. Тексты наших дней отражают восприятие пейджера как символа «прежней жизни»: *Эксклюзив! Мой выпускной 1999 г. Совсем другие были ученики, молодежь, учителя, да и вообще мир. Тогда иметь пейджер было высшей крутостью. Мы звонили по определенному номеру и диктовали диспетчеру сообщение для абонента! И оно приходило ему на пейджер. Эх, другая жизнь как будто... Да и век другой, прошлый* (Сергей Лазарев) (URL: <https://deti.mail.ru/article/vypusknnoj-2018-samy-e-yarkie-momenty>). Чем активнее развитие общества, быстрее ритм жизни, тем динамичнее движение лексем в сферах активного – пассивного запаса языка.

2. В ряде случаев может стать устаревшим только один из лексико-семантических вариантов слова. Например, слово *халтура* в конце XX в. реализовало значение ‘подработка’: *Днем я бегал в поисках халтуры. Возвращался расстроенный, униженный и злой* (С. Довлатов. Наши). Наши современники уже не используют слово в данном значении, хотя «Словарь русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой регистрирует его в качестве основного: «халтура – 1. ‘побочная работа для дополнительного заработка’, 2. ‘небрежная, наспех, кое-как выполненная работа’» [16, т. 4, с. 590]. Вышедшее позже, в 2003 г., издание «Толкового словаря русского языка» С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой отражает уже иную иерархию семантической структуры слова, отмечая рассматриваемый ЛСВ лишь вторым: «1. недобросовестная, небрежная, без знания дела работа, а также вещь, сделанная таким образом; 2. побочная, обычно временная работа сверх основной» [14, с. 859]. Сегодня один лексико-семантический вариант слова находится в активном, а другой – в пассивном лексическом запасе языка.

Напротив, лексема может расширять семантическую структуру, формируя новый лексико-семантический вариант – неологизм. Так, лексема *простыня* развивает новый ЛСВ ‘слишком объемный пост, длинное описание’: *Чтобы каждый раз не вставлять в тему целую простыню текста, решила вынести правила аукционов в отдельный пост и просто давать ссылку* (URL: <https://www.livemaster.ru/topic/3387868-blog-pravila-auksionov>); *На официальном сайте еще одной партии в день*

голосования разместили целую «простыню» нарушений избирательного законодательства в Курской области (URL: <https://www.vrn.kp.ru/online/news/848400/>); Сначала хотел просто отписаться в теме *Vortex*, но что-то развезло на целую простыню (URL: <https://community.geekboards.ru/viewtopic.php?t=2283>). Это новое значение не зарегистрировано в толковых словарях русского языка [8; 14; 16; 18; 19]. Таких слов, находящихся «на распутье» между активным и пассивным запасом русского языка, в наше время немало, но если за единицу исследования принимать не лексему в целом, а каждый ее лексико-семантический вариант, то проблемы при анализе материала не возникнет.

3. В наши дни происходит и процесс возврата слов обратно из пассивного запаса в активный, возможность чего отмечал еще Н.М. Шанский: «В ряде случаев устаревшие слова впоследствии вновь возвращаются в активный запас лексики нашего языка, начинают повседневно употребляться в обиходе. Естественно, что при этом происходит, как правило, и резкое изменение их значений» [20, с. 27]. Действительно, некоторые слова по возвращении в активный запас языка реализуют уже другую семантику. Так, лексема *кредитка* ранее вербализовала то же значение, что и *кредитный билет* – ‘бумажный денежный знак’: *Но в то же время один господин в вицмундире и в шинели, солидный чиновник лет пятидесяти, с орденом на шее... приблизился и молча подал Катерине Ивановне трехрублевую зелененькую кредитку. Катерина Ивановна приняла и вежливо, даже церемонно, ему поклонилась. – Благодарю вас, милостивый государь, – начала она свысока, – причины, побудившие нас... возьми деньги, Полечка* (Ф. Достоевский. Преступление и наказание); *Я знаю, что у него уж дней пять как вынуты три тысячи рублей, разменены в сотенные кредитки и упакованы в большой пакет* (Ф. Достоевский. Братья Карамазовы). Лексема пробыла в пассивном запасе почти целый век, словари маркировали ее как *устар., разг. [16, т. 2, с. 124]. В наше время *кредитка* имеет значение ‘банковская платежная карта’ и является очень востребованной лексемой активного запаса: *Понимаете, я вот вышел из дома и забыл кредитку* (С. Садов. Дело о неприкаянной душе); *Самый простой способ – держать свои деньги на вкладе или дебетовой карте с процентом на остаток, а для повседневных покупок использовать кредитку* (URL:

<https://www.sravni.ru/text/2017/10/9/10-veshhej-kotorye-vy-ne-znali-o-kreditnykh-kartakh/>); *Закрывайте кредитки других банков бесплатным и моментальным переводом и экономьте на платежах в беспроцентный период* (URL: <https://alfabank.ru/get-money/credit-cards/100-days/>). Однако возможно и сохранение лексемами прежней семантики. Так, лексема *губернатор*, квалифицированное толковыми словарями как принадлежащее к пассивному запасу (‘начальник губернии в дореволюц. России’ [18, т. 1, с. 635]), сейчас вновь в активном запасе языка, хотя лексема *губерния* осталась историзмом: *В 2018 году предложение губернатора Андрея Бочарова по масштабному обновлению значимого транспортного объекта было поддержано на федеральном уровне и включено в нацпроект «Безопасные и качественные автомобильные дороги»* (URL: <https://riac34.ru/news/112886/>), ср.: *Ведь почему хочется быть генералом? потому что, случится поедешь куда-нибудь – фельдъегеря и адъютанты поскачут везде вперед... а ты себе и в ус не дуешь: обедаешь где-нибудь у губернатора* (Н. Гоголь. Ревизор). Слово, столетие пребывавшее историзмом, вернулось в активный запас, реализуя свое значение ‘начальник к-л. большой административно-территориальной федеральной единицы’ [14, с. 148].

4. Однако слово, ушедшее в пассивный запас, может вернуться далеко не всегда, даже если позже в жизни социума появляются схожие предметы / процессы / явления, которые можно было бы номинировать данным словом. Такова пара слов *фарцовщик* – *реселлер*. Хотя их значение можно определить, как ‘человек, занимавшийся перепродажей дефицитных товаров и зарабатывавший на этом’, они не являются взаимозаменяемыми синонимами. *Фарцовщик* – лексема, крепко связанная с историей СССР 1960–1980-х гг., ситуацией тотального дефицита и определенной советской идеологией: *Кто такие фарцовщики? В СССР так называли продавцов различных товаров западного производства, которые попадали к фарцовщикам по разным каналам. Продавали, главным образом, обувь и одежду, но также были популярны оригинальные пластинки с записями западных ансамблей, сигареты, сувениры, украшения, жевательная резинка и даже просто пакеты с логотипами (особенно ценился пакет “Marlboro”)* (URL: <https://maxim-nm.livejournal.com/320086.html>); *Фарцовщики умели в этом дефиците достать все, о чем только можно было мечтать: джин-*

сы, значки, импортную одежду, иностранные книги, зарубежную музыку, сувениры, мелочи, сигареты, алкоголь, технику, журналы. Все, на что сегодня и внимания не обратят, тогда моментально превращалось в карго-культ (URL: <https://www.gq.ru/heroes/kak-zhili-i-rabotali-sovetskie-farcovschiki>). Лексема имеет отрицательную коннотацию, что выражается в дефиниции в толковом словаре: «*фарцовщик* – разг. спекулянт вещами (обычно перекупленными у приезжих иностранцев)» [14, с. 849], «*спекулянт* – человек, занимающийся скупкой и перепродажей имущества, ценностей, товаров с целью наживы» [Там же, с. 754]. «Словарь русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой вообще не фиксирует данную лексему, вероятно, отражая установку, что «в СССР таких явлений нет». Отрицательная коннотация проявляется и в текстах художественных произведений того времени: *Ведь герои моих рассказов – ээки, фарцовщики, спившаяся богема, все они разговаривают на диком жаргоне* (С. Довлатов. Ремесло); *Фред курил, облокотясь о латунный поручень Елисеевского магазина. Я знал, что он фарцовщик. А вас не могут посадить? Фред подумал и спокойно ответил: «Не исключено. Свои же и продадут». Операция с плащами болонья. Перепродажа шести немецких стереоустановок. Бегство от милицейского наряда с грузом японского фотооборудования... Они напомнили мне криминальную юность, первую любовь и старых друзей. Фред, отсидев два года, разбился на мотоцикле «Чезет»* (С. Довлатов. Чемодан); *Его стали замечать в подозрительных компаниях. Его окружали пьяницы, фарцовщики, какие-то неясные ветераны Халхин-Гола* (С. Довлатов. Наши). Сочетание слова *фарцовщик* с лексемами *ээки, спившаяся богема, пьяницы*, определения в словосочетаниях *подозрительные компании, криминальная юность*, замечание о тюремных сроках эксплицируют его негативную оценочность. Поэтому лексема *фарцовщик*, накрепко связанная с определенной эпохой и вызывающая массу ассоциаций, нагруженная отрицательными коннотациями, уже не может вырваться из пассивного запаса языка и остается там в качестве историзма. Неологизм *реселлер* – слово нейтральное, не осложненное никакими ассоциациями. В современных текстах, упоминающих реселлеров, нет и тени осуждения их за «стремление к наживе», ср.: *реселлер* – это человек, который покупает лимитированные вещи у брендов и перепродает со своей наценкой. До-

ступная бизнес-модель реселла привлекла немало людей. Большинство из них – подростки. Многие из них умеют быстро и много зарабатывать, один из таких из способов – реселл кроссовок. Мы узнали, почему перепродавать кроссовки прибыльно, какие в этом деле есть «фишки» и сколько можно заработать на реселле обычный школьник (URL: <https://fb.ru/story/resell-sneakerhead>).

5. Р.А. Будагов называл слова, обозначающие реалии, ушедшие в прошлое, первым типом архаизмов, а лексемы, сосуществующие со словами активного запаса, вербализующие те же предметы и понятия, – архаизмами второго типа [4]. В сфере неологизмов также отдельно можно выделить те, которые обозначают реалии, только что появившиеся в нашей жизни, и считать их первым типом неологизмов. Так, лексема *самоизоляция* не зарегистрирована в большинстве толковых словарей русского языка [8; 14; 16; 18; 19], однако представлена в «Орфографическом словаре русского языка» [15]. Представляется, что слово уже существовало и имело значение ‘отшельничество’, но использовалось достаточно редко. В последний год оно стало особенно актуальным, причем приобретает новое значение ‘комплекс ограничительных мер для населения, которые вводит правительство на определенный срок в рамках режима повышенной готовности или чрезвычайной ситуации’ для противостояния COVID-19. Лексема легко вписалась в словарный оборот, поскольку имеет прозрачную внутреннюю форму и словообразовательную аналогию с уже имеющимися словами *самоотречение, самоликвидация, самоуничтожение, самодовольство, самоубийство, самоиндификация, самоопределение, самодисциплина* и т. п., ср.: *Граждан просят соблюдать режим: не выходить на улицу без острой необходимости, ограничить контакты с другими людьми и соблюдать все рекомендации по профилактике вирусных заболеваний, предложенные медицинским сообществом. Режим самоизоляции обязаны соблюдать люди всех возрастов* (URL: <https://ria.ru/20200409/1569804242.html>); *Режим самоизоляции в России длится уже более двух месяцев, многие граждане остались без работы, в том числе почти весь шоу-бизнес* (URL: https://www.eg.ru/showbusiness/896021-pevec-vladimir-kuzmin-vy-skazalsya-o-bedstvuyushchih-artistah/?utm_medium=more&utm_source=news); *Киберфутуризм и элегантность: какой будет мода сразу после самоизоляции?* (URL: <https://lady.mail.ru/>)

article/515947-kiberfuturizm-i-jelegantnost-kak-oj-budet-moda-srazu-posle-samoizoljatsii); *Мэр Москвы Сергей Собянин отменил самоизоляцию и режим пропусков с 9 июня* (URL: <https://news.mail.ru/society/42105573/?frommail=1>). По истечении некоторого времени эта лексема, возможно, станет историзмом наряду со словами *НЭП, перестройка* и подобными, отражающими определенные этапы в жизни социума, носителей русского языка.

Изменения происходят в разных сферах жизни. Так, появление несколько лет назад услуги наращивания ресниц привело к возникновению неологизма *лэшмейкер*: «*Надо мной смеялись родители и друзья*»: как я стала *лэшмейкером*. Мария Егоренкова, несмотря на непонимание со стороны окружающих, посвятила жизнь наращиванию ресниц. Она рассказывает о плюсах своей специальности, новой книге и о самых сложных ситуациях на работе (URL: <https://lady.mail.ru/article/513817-nado-mnoj-smejalis-roditeli-i-druzja-kak-ja-stala-ljeshmejkerom/>). Создание нового косметического средства отразилось в заимствовании *хайлайтер*: *Новая коллекция Chanel весна 2020 покорила сердца многих*. В коллекции вышли палетки теней, кремовые тени, тени-карандаши, *хайлайтер*, лаки для ногтей и помады (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=x4qSFQaj0ws>). Такие слова не имеют синонимов в нашем языке: они вербализуют понятия, которые возникают только на определенном этапе развития общества.

6. В тот или иной период может возникать ситуация, когда предмет в жизни социума появляется, а общепринятого слова, номинирующего его, пока еще нет. Именно это отмечает блогер, описывая модную обувную новинку – туфли, переходящие в мягкие эластичные голенища: *Надо понимать, что появившиеся в прошлом году – туфли-носки, сандалии-гольфы и прочие сапоги-чулки, похоже, вошли в моду всерьез и надолго. Но тут возможны вариации – носки или гольфы, словно продолжающие рисунок и фактуру обуви, или же единый и неделимый туфель-носок или туфель-гольф? По-русски звучит ужасно, понимаю, но как сказать по-другому, никто пока не придумал. Вероятно, все надеются, что придумывать слово нет нужды, и мода на эти странноватые вещицы пройдет быстро. Однако не тут-то было! По сведениям из компетентных источников, серьезные fashion-игроки уже запускают целые производства, ориентированные исключительно на*

эту продукцию. Так что похоже, слово придумать все-таки придется (URL: <https://www.beautyinsider.ru/2018/06/02/veshh-mesyatsa-mod-na-ya-obuv-leta-2018>). Вероятно, в ближайшее время такое слово появится.

7. Другая группа неологизмов (второй тип неологизмов) – это слова, синонимичные тем, которые уже функционируют в языке. Например, лаконичная лексема *паль* пополняет уже имеющийся синонимический ряд и в силу своего удобства (краткости) в последнее время уверенно теснит лексемы *подделка, фейк, контрафакт*. В языке нашего времени востребованы все эти лексемы, ср.: *Как купить кроссовки Gucci и не попасть на паль* (URL: <https://blog.luxxy.com/2020/02/11/original-gucci-sneakers/>); *Мощные респираторы с изображениями Marvel, Gucci, но не настоящие Gucci, а паль* (URL: <https://lady.mail.ru/article/515947-kiberfuturizm-i-jelegantnost-kakoj-budet-moda-srazu-posle-samoizoljatsii/>); *Как отличить Гуччи от подделки? Цвет реплики и оригинала практически совпадает. Рассмотрите шнуровку. Расстояния между люверсами должны быть одинаковыми. У фэйков они меньше в верхней части. Главные подсказки можно найти под стелькой. У настоящих Асе эта часть серая, дополнена стежками по периметру. У контрафакта – имеет розовый оттенок, его подкладка более грубая* (URL: <https://oskelly.ru/blog/veshhi-gucci-kak-otlichit-poddelku/>).

Неологизмы могут быть и иноязычными словами. У этих заимствований, казалось бы, нет никаких шансов закрепиться в языке, поскольку уже имеются слова, реализующие соответствующие понятия (*прайс – цена/прейскурант, корнер – отдел/секция, ресепшен – администрация/регистратура* и т. д.), но тем не менее они используются достаточно часто, см.: *Прайс на маникюр в Волгограде* (URL: <https://volgograd.youdo.com/new?lid=720139&step=description>); *В оформлении корнеров часто используется символика лейбла, фирменные цвета и дизайн, позволяющие выделить продукцию бренда среди конкурентов по соседству. Кроме универмагов, корнеры распространены в магазинах парфюмерии и косметики* (URL: <http://bellissimotv.ru/?id=1570>). И хотя пока нельзя сказать, что из активного языка вытесняются лексемы *администрация / стойка администрации* (в гостинице) или *регистратура* (в поликлиниках), но, говоря об отличных отелях или частных клиниках высокого уровня, наш современник скорее всего использует неологизм *ресепшен*.

Иногда употребление подобного заимствования выглядит нелепо. Так, в статье-заметке о том, как «правильно просить о снижении платы за жилье», хозяин квартиры именуется *лендлордом*: *Объясните арендодателю ситуацию, в которую вы попали (полная или частичная потеря работы, удаленка, карантин). Перед разговором с лендлордом поинтересуйтесь, можете ли вы получить такие справки. Перед заселением вы передали хозяину квартиры «страховой взнос» и, как часто бывает, деньги за последний месяц аренды. Есть ситуации, когда на время кризиса съемщик продолжает платить 50–75% ежемесячной аренды, а остальное арендодатель забирает из взносов. Если съемщик совсем не в состоянии платить, лендлорд покрывает 100% аренды из депозита. Если вы специалист в той или иной сфере, предложите арендодателю отработать скидку по оплате жилья. Вы можете периодически делать лендлорду бесплатный маникюр или стрижку, если работаете в индустрии красоты* (URL: <https://dom.mail.ru/articles/61388-kak-pravilno-prosit-lendlorda-o-snizhenii-platy-i-z/>). Ясно, что журналист пытается избежать повтора слов, но все же в синонимическом ряду *хозяин квартиры – арендодатель – лендлорд* последнее представляется неуместным.

В ряде случаев неологизм может пополнить активный запас языка не в результате заимствования, формирования нового слова на базе собственно русского языка или развития нового ЛСВ у уже существующего слова: лексема может «просочиться» из сферы профессиональной лексики. Это происходит, когда социум в какой-либо период своего развития обращает внимание на определенное явление/проблему.

Так, в активном запасе языка наших дней – слово *анорексичный*, известное ранее только профессионалам (врачам-психиатрам, психотерапевтам). Прилагательное реализует не свое исконное значение ‘вызывающий анорексию’, как это отмечает медицинский словарь [3, с. 94], а ‘тощий; излишне, болезненно худой’: *Еще раз тяжело вздохнула и потянулась за папкой, чей анорексичный вид внушал оптимизм: значит, закончу ознакомление с ее содержимым как раз до полудня* (Н. Мамаева. Неприятности по алгоритму); *Вера Брежнева экстремально похудела во время семейного отдыха в Италии. Фигура певицы приобрела анорексичный вид* (URL: https://yandex.ru/news/story/Anoreksichnyj_vid_Vera_

[Brezhneva_ekstremalno_pokhudela_v_Italii--d1b4d29cd28e6e91f71e955be1eb3df0](https://yandex.ru/news/story/Anoreksichnyj_vid_Vera_)). Лексема не регистрируется не только в толковых словарях русского языка XX в. [14; 16; 18], но и в словарях XXI в. [8; 19], однако активно функционирует в речи в наши дни.

8. Следующий тип неологизмов – слова, которые нельзя признать полными синонимами уже давно известных слов: между ними имеется некоторая разница, семантическое отличие. Например, неологизм *барбершоп* обозначает не любую парикмахерскую, а исключительно мужскую: в семантической структуре слова *барбершоп* актуализована сема ‘для мужчин’. В данном случае *барбершоп* – гипоним по отношению к лексеме *парикмахерская*, ср.: *Я пару лет приучала мужика умываться, пользоваться кремами, стричься в хорошем барбершопе, а не у соседки тети Люси под машинку* (URL: <https://www.youtube.com/watch?v=VC8XxpouEU4>); *Действие картины разворачивается 30 декабря и объединяет совершенно разных героев: бизнесмена и домохозяйку, таксиста и барбершопера, режиссера и воспитателя* (URL: https://ki.no.mail.ru/news/53086_kyaro_i_siyatvinda_snyalis_vmeste_pervie_kadri/?from=mr_news). Напротив, возможно появление неологизма-гиперонима по отношению к уже имеющейся лексеме. Так, лексема *девайс* реализует значение ‘какие-либо технические устройства’: *Девайсы – это и компьютеры (в том числе и ноутбуки), и мобильные устройства (телефоны, смартфоны, планшеты), и другая электроника, которой мы активно пользуемся в повседневной жизни и от использования которой получаем огромное удовольствие* (URL: <http://devicebox.ru/device>).

9. В языке нашего времени появляются и неологизмы, заменяющие словосочетание или даже целое предложение: так реализуется тенденция языка к экономии средств. Например, в нашем языке утверждается заимствование *райдер* – ‘перечень требований к быту (в том числе к питанию, охране и способу передвижения), предъявляемый выступающим артистом к организаторам мероприятия’: *На сегодняшний день эта r'n'b-исполнительница одна из самых высокооплачиваемых в мире, и райдер у нее тоже соответствующий. Впервые, в ее номере должна стоять специальная дорогая вода, повышающая содержание щелочи в организме, а дополнять ее должны титановые трубочки для питья, стоимость одной – тысяча долларов* (URL: <https://mir24>

tv/articles/16312817/karetu-mne-samye-strannye-raideru-znamenitostei). «Экономиящим речевые усилия» может быть не только заимствованное, но и русское слово. Так, лексема *удаленка* ('работа из дома, на которую в режиме самоизоляции переходят сотрудники, а также дистанционное обучение в школах и вузах') стала очень актуальной и востребованной в период пандемии коронавируса: *За последние несколько недель коронавирус отправил десятки российских компаний на удаленку* (URL: <https://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/395445-za-medlim-rasprostranenie-etoj-hreni-kak-i-zachem-rossijskiy-biznes>); *Не исключено, что на удаленку начнут переходить и власти. «РГ» уже писала, как в Ярославской области правительство планирует проводить совещания в режиме видео-конференц-связи* (URL: <https://rg.ru/2020/03/19/reg-pfo/iz-za-koronavirusa-kompanii-perevodiat-sotrudnikov-na-udalenuku.html>); *Глава Mail.ru Group Борис Добродеев рассказал, что режим «удаленки» продлится как минимум до 1 сентября 2020 года* (URL: <https://vc.ru/office/129921-mail-ru-group-ostavila-sotrudnikov-na-udalenuku-kak-minimum-do-1-sentyabrya>). Очевидно, слово *удаленка* использовать удобнее, чем словосочетания *удаленная работа* или *работа из дома / на дому*.

Таким образом, стремительный ритм жизни социума, характерный для наших дней, детерминирует скорость диффузных процессов в сфере активного – пассивного запаса языка, активизирует динамические процессы в них. Лексическая система является подвижным образованием, она подвержена постоянным изменениям в любой хронологический период развития языка, между сферами активных и пассивных слов невозможно провести четкую границу.


Неологизмы, как и устаревшая лексика – историзмы и архаизмы, неоднородны по своей сути. Утверждение тех неологизмов, которые вербализуют пришедшие в жизнь социума реалии, а также переход в пассивный запас историзмов, которые обозначают ушедшие из жизни предметы, явления и процессы, определяется прежде всего экстралингвистическими причинами. Появление других неологизмов детерминируется интралингвистическими причинами. Возникновение новых слов определяется и развитием коллективного мышления социума, узнаванием предмета или явления более детально, выявлением новых и неизвестных граней в уже познанном; в ряде случаев осмыслением объекта в другом аспекте, зави-

сящем от господствующего в социуме мировоззрения на разных хронологических этапах его развития.

Список литературы

1. Алексеев Д.И. О функционировании и судьбе аббревиатурной лексики послеоктябрьской эпохи // Язык и общество: межвуз. науч. сб. Саратов, 1974. Вып. 3. С. 95–114.
2. Ашуркова Т.Г. О внешних причинах и внутренней природе устаревания лексики // Русский язык в школе. 2009. № 3. С. 80–85.
3. Большой энциклопедический словарь медицинских терминов / под ред. Э.Г. Улумбекова; сост.: Л.А. Белова [и др.]. М., 2012.
4. Будагов Р.А. История слов в истории общества. М., 2000.
5. Геращенко М.Б. Реактивация лексики к началу XXI века (семантико-лексикографический аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2009.
6. Добродомов И.Г. О словарях редких и устаревших слов // Проблемы русской лексикологии и лексикографии. Вологда, 1998. С. 84–85.
7. Еднералова Н.Г. Устаревшая лексика русского языка новейшего периода и ее восприятие языковым сознанием современных школьников: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2003.
8. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. М., 2006.
9. Каданцева Е.Е. Явление архаизации в словарном составе современного русского языка (по изданиям «Словаря русского языка» С.И. Ожегова): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007.
10. Курасова Е.В. Семантические неологизмы общественно-политической сферы в русском языке новейшего периода: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2006.
11. Лесных Е.В. К проблеме классификации устаревшей лексики русского языка // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2014. № 2. С. 174–177.
12. Ломоносов М.В. Предисловие о пользе книг церковных в российском языке // Собрание сочинений: в 8 т. М.; Л., 1952. Т. 7. С. 587–592.
13. Нестеров М.Н. Русская устаревшая и устаревшая лексика: учеб. пособие по спецкурсу. Смоленск; Брянск, 1988.
14. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2003.
15. Орфографический словарь русского языка. 14-е изд., стереотип. М., 1977.
16. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1981–1984.
17. Солиева Г.А. Эволюция архаичных элементов в газетной лексике советской эпохи: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1985.

18. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. проф. Д.Н. Ушакова. М., 1935–1940.
19. Толковый словарь русского языка начала XXI в. Актуальная лексика / под ред. Г.Н. Складневской. М., 2006.
20. Шанский Н.М. Устаревшие слова в лексике современного русского литературного языка // Русский язык в школе. 1954. № 3. С. 27–33.
21. Шмелькова В.В. Сущность процесса лексической деархаизации в современном русском литературном языке: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2010.
22. Шнайдерман Л.А. Устаревшая лексика и ее стилистическое использование в произведениях Алексея Константиновича Толстого: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 1996.
23. Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии // Его же. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 265–304.
- * * *
1. Alekseev D.I. O funkcionirovanii i sud'be abreviaturnoj leksiki posleoktyabr'skoj epohi // Yazyk i obshchestvo: mezhvuz. nauch. sb. Saratov, 1974. Vyp. 3. S. 95–114.
2. Ashurkova T.G. O vneshnih prichinah i vnutrennej prirode ustarevaniya leksiki // Russkij yazyk v shkole. 2009. № 3. S. 80–85.
3. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' medicinskih terminov / pod red. E.G. Ulumbekova; sost.: L.A. Belova [i dr.]. M., 2012.
4. Budagov R.A. Istoriya slov v istorii obshchestva. M., 2000.
5. Gerashchenko M.B. Reaktivaciya leksiki k nachalu XXI veka (semantiko-leksikograficheskij aspekt): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Belgorod, 2009.
6. Dobrodomov I.G. O slovaryah redkih i ustarelyh slov // Problemy russkoj leksikologii i leksikografii. Vologda, 1998. S. 84–85.
7. Edneralova N.G. Ustarevshaya leksika russkogo yazyka novejshego perioda i ee vospriyatие yazykovym soznaniem sovremennyh shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2003.
8. Efremova T.F. Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka: v 3 t. M., 2006.
9. Kadanceva E.E. Yavlenie arhaizacii v slovarnom sostave sovremennogo russkogo yazyka (po izdaniyam «Slovyara russkogo yazyka» S.I. Ozhegova): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2007.
10. Kurasova E.V. Semanticheskie neologizmy obshchestvenno-politichskoj sfery v russkom yazyke novejshego perioda: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2006.
11. Lesnyh E.V. K probleme klassifikacii ustarevshej leksiki russkogo yazyka // Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N.A. Nekrasova. 2014. № 2. S. 174–177.
12. Lomonosov M.V. Predislovie o pol'ze knig cerkovnyh v rossijskom yazyke // Sbornie sochinenij: v 8 t. M.; L., 1952. T. 7. S. 587–592.
13. Nesterov M.N. Russkaya ustarevshaya i ustarevayushchaya leksika: ucheb. posobie po speckursu. Smolensk; Bryansk, 1988.
14. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. M., 2003.
15. Orfograficheskij slovar' russkogo yazyka. 14-e izd., stereotip. M., 1977.
16. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgen'evoj. M., 1981–1984.
17. Solieva G.A. Evolyuciya arhaichnyh elementov v gazetnoj leksike sovetskoi epohi: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1985.
18. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. prof. D.N. Ushakova. M., 1935–1940.
19. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka nachala XXI v. Aktual'naya leksika / pod red. G.N. Sklyarevskoj. M., 2006.
20. Shanskij N.M. Ustarevshie slova v leksike sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka // Russkij yazyk v shkole. 1954. № 3. S. 27–33.
21. Shmel'kova V.V. Sushchnost' processa leksicheskoi dearhaizacii v sovremennom russkom literaturnom yazyke: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2010.
22. Shnajderman L.A. Ustarevshaya leksika i ee stilisticheskoe ispol'zovanie v proizvedeniyah Alekseya Konstantinovicha Tolstogo: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 1996.
23. Shcherba L.V. Opyt obshchej teorii leksikografii // Ego zhe. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatelnost'. L., 1974. S. 265–304.



**Active and passive vocabulary
of the Russian language of the first
decade of the XXI century:
dynamic processes**

The article deals with the peculiarities of the dynamic processes in the spheres of the active and passive vocabularies of the Russian language at the present time. There is emphasized that the fast-moving pace of life of the society, that is specific for the present days, determine the speed of the diffusion processes in the sphere of the active and passive vocabularies and activate the processes of the movement of the lexical units from one sphere to the other.

Key words: *vocabulary of the Russian language, dynamic processes, semantics, lexical and semantic variant, historicism, archaism, neologism.*

(Статья поступила в редакцию 26.03.2021)

О.А. ИМАШЕВА
(Москва)

ТЕРМИН КАК КОГНИТИВНЫЙ ФЕНОМЕН В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

Освещается проблема определения термина как когнитивного феномена, отражающего определенную структуру знания. Раскрываются специфика термина, определены его характеристики: границы термина, основные свойства (системность, независимость от контекста, точность, стилистическая нейтральность).

Ключевые слова: *термин, понятие, концепт, фрейм, терминосистема.*

Введение. В современной научной парадигме актуальной является проблема определения термина с когнитивной точки зрения, описание его содержательной стороны в рамках теории познания и его значимости в системе знания. Благодаря развитию новых отраслей знания (компьютерных и телекоммуникационных технологий) терминология становится наиболее интенсивно развивающейся частью словарного состава языка, что, в свою очередь, ставит теоретические вопросы ее упорядочения, стандартизации и корректной репрезентации в словарях. Актуальность данного направления обусловлена интересом к созданию и описанию принципов формирования терминосистем. В данной статье рассматривается функционирование терминов в научном тексте, раскрывается суть познавательного процесса.

Научный текст характеризуется целым рядом грамматических, лексических, структурно-семантических и логико-композиционных особенностей. Присущие научному стилю речи логичность, точность, строгость, отвлеченность, обобщенность, информативность находят отражение практически во всех текстовых категориях. Обобщенный, отвлеченный характер научного текста проявляется на лексическом уровне, где широко употребляются слова с абстрактным значением, например: *язык, мышление, понятие, фонема, лексема* и др., они лишены экспрессии и характеризуются логической определенностью. Необходимо признать, что первостепенный отличительный признак научного стиля – это наличие терминов, логическая точность которых предполагает объективность изложения.

Под текстом понимается результат дискурсивной деятельности, строящийся по законам жанра и поэтому обладающий определенной композиционной структурой. Структура научного текста, как и любого текста, характеризуется связностью, целостностью и логичностью. В научном тексте наиболее частотным видом связи является полный лексический повтор термина, т. к. именно он обеспечивает однозначность в интерпретации текста.

Отметим, что совокупность языковых значений (лексических, грамматических, лексико-грамматических) еще не образует содержание текста, т. к. оно представляет собой мыслительное образование, возникающее в процессе интеллектуальной деятельности исследователя. Эта деятельность включает в себя осмысление, понимание и интерпретацию текста. А.И. Новиков определяет содержание текста как «семантический комплекс, который возникает в мышлении автора в соответствии с замыслом, целями, условиями коммуникации и понимается адресатом в результате декодирования языковых выражений, посредством которых он был задан в тексте» [16, с. 72].

С помощью терминов в материальной форме фиксируются результаты познания в определенных научных областях. «Термин – ключевая категория научного метода. По мере того как совершенствуется метод, преобразуются инструменты научного анализа. Однако базовым инструментом научного метода остается термин как структурная матрица научного знания» [20, с. 33].

Давая лингвистическое определение термину, О.С. Ахманова указывает на то, что термин – это «слово или словосочетание специального (научного, технического и т. п.) языка, создаваемое (принимаемое, заимствованное и т. п.) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [1]. Концептуальная точность понятия достигается тем, что термин как бы очищается от старых значений и полностью задается семантическим полем данной конкретной теоретической системы, что повышает его познавательную ценность. Например, технический термин *ушко* связан не со словами *ухо, ушной*, а с терминами *натяжение, деталь машины*.

Одна из трудностей, возникающих при построении системы научной терминологии, – определение термина. В большинстве случаев это удается, но не всегда, поскольку могут возникнуть ситуации, когда определить гра-

ницы «смыслового поля» термина практически невозможно. Например, имеют место случаи, когда одна и та же лексическая единица обозначает несколько понятий, относящихся к одной либо ряду терминосистем, или, наоборот, несколько терминов служат средством обозначения одного и того же понятия.

В когнитивном терминоведении *термин* – вербализированный концепт, «формулируется в процессе познания (когниции), перехода от концепта – мыслительной категории – к вербализированному концепту, связанному с той или иной теорией, концепцией, осмысляющей ту или иную область знания и (или) деятельности» [13, с. 22].

В 90-х гг. XX в. наряду с термином *понятие* начинает более активно входить в оборот в различных гуманитарных науках термин *концепт*. В когнитивистике *концепт* – это термин, обозначающий единицу ментальных ресурсов сознания и информационной структуры, отражающий знание и опыт человека. Это «содержательная единица памяти, концептуальной системы и языка мозга, а также всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [12, с. 90]. Иными словами, рассуждает Н.Н. Болдырев, «любые единицы знания, именуемые концептами, есть результат концептуализации мира, осмысления полученных знаний о мире» [5, с. 86], где под концептуализацией подразумевается один из познавательных процессов. «Осмысление новой информации, ведущей к образованию концепта, называют концептуализацией» [12, с. 93]. Таким образом, результатом познавательного процесса становятся концепты.

1. Термин как отражение концептуального содержания научного текста (лингвокультурологический и когнитивный подходы)

1.1. Лингвокультурологический подход к пониманию концепта. Термин *концепт* широко используется как научное понятие в современных лингвокультурологических исследованиях, где описываются концепты национальной культуры, которые наряду с другими элементами составляют языковую картину мира [9]. В данном подходе под концептами подразумеваются языковые средства их репрезентации, которые дают ключ к пониманию культуры отдельной страны (эти специфические слова, словосочетания, как правило, сложнее всего переводятся на иностранный язык), т. е. являются ключевыми для языковой картины мира рассматриваемой

страны. Таким образом, в когнитивной интерпретации концепт – это мыслительная категория (ментальное явление, не языковое), в то время как в культурологической – носитель культурно значимой информации.

Концептуальная информация разного типа выражается в языке с помощью слов, словосочетаний, предложений и текстов. Концепты в когнитивной лингвистике как элементы сознания вполне автономны, существуют независимо от языка, т. к. наше мышление невербально по своей природе. «Люди часто владеют словами не на уровне их значений, а на уровне передаваемых ими смыслов, то есть концептов и концептуальных признаков» [4, с. 177]. Все это говорит о том, что языковые значения слов не могут приравниваться к передаваемым концептам. Языковые средства своими значениями передают лишь часть концепта, что подтверждается существованием многочисленных синонимов, разных дефиниций, текстовых описаний одного и того же концепта.

Кроме того, концепт не всегда имеет вербальную форму выражения. «Концепт как единица концептосферы может иметь словесное выражение, а может и не иметь» [18, с. 30]. И в этом отношении концепт можно соотнести с понятием, которое не имеет формы, но имеет содержание. Важно отметить, что *научные понятия* обозначаются терминами, в отличие от *обыденных понятий*, которые выражаются обычными словами.

1.2. Когнитивный подход к пониманию концепта. Концепт vs понятие. Концепт как мыслительная форма познания мира противопоставлена понятию, которое является результатом логического типа мышления. Л.О. Чернейко, рассуждая о понятии, говорит о том, что понятие имеет логическое, рациональное обоснование, а концепт – сублогическое (иррациональное) [22]. Автор считает, что трудно постичь смысл концепта на рациональном уровне, т. к. его значение не всегда основано на логической, объективной характеристике предметов. Для их понимания необходимо синтезировать рациональное и интуитивное.

Рассматривая соотношение понятия и концепта, Н.Н. Болдырев приходит к выводу, что «понятие – это рациональный, логически осмысленный концепт. Оно возникает на основе выделения и осмысления существенных характеристик предметов и явлений, в результате постепенного отвлечения от их второстепенных, индивидуальных признаков, т. е. в результате теоретического познания» [3, с. 31]. Следовательно, обозначая категорию

мышления, термин *концепт* шире термина *понятие*, т. к. концепт – результат как логического осмысления (это свойственно и понятию), так и эмоционального переживания, а также оценивания человеком явлений окружающего мира (отличительные признаки, не присущие понятию).

Понятие – это обобщенное отражение предметов и явлений в нашем сознании. Понятие является результатом обобщения единичных явлений, в процессе которого человек отвлекается от несущественных признаков, сосредотачиваясь только на существенных характеристиках объекта [10]. Без такого абстрагирования, т. е. без абстрактных представлений, невозможно человеческое мышление. Концепт через понятие «объективирует» содержание, зафиксированное в термине. В рассуждениях об абстракциях обнаруживаются отличительные признаки понятия и концепта, т. к. эти категории относятся к разным стадиям абстрагирования.

Понятия вербализуются, как правило, в терминологической лексике. Тогда семантическая область сужается (конкретизируется) в следующей последовательности: *концепт* → *понятие* → *термин*. Данная цепочка свидетельствует о том, что концепт в научном дискурсе закрепляется (вербализуется) в термине.

1.3. Концепт и термин. Термин – «это слово (словосочетание) метаязыка науки и приложенный научных дисциплин, а также слово, обозначающее специфические реалии областей конкретной практической деятельности человека» [2, с. 89]. Основная функция терминов – это фиксация понятий. О.Н. Корнилов пишет о том, что основным способом фиксации научной картины мира выступают «терминологии частных наук, изучающих мир или отдельные его составляющие под разными углами зрения» [11, с. 11].

Анализируемые категории обнаруживают следующие взаимосвязи: *понятие* – это только содержание, зафиксированное в термине, *термин* же как языковой знак представляет собой единство означаемого и означающего. На основании этого можно утверждать, что означаемое (понятие/концепт) – это содержание, которое «вкладывается» в термин, а следовательно, в процессе семиозиса (означивания) оно приобретает означающее.

Процесс формирования термина сложный, может проходить несколько этапов. В терминоведении существует такое понятие, как «порог терминологизации», в соответствии с которым выделяют *термины* и *терминоиды*.

В.А. Татаринов определяет *терминоиды* как терминоподобные специальные лексические единицы с нечетким статусом [21, с. 260]. В целом под *терминоидом* подразумевается понятие, которое еще не стало термином в полном смысле слова, т. к. не отвечает всем требованиям, предъявляемым к терминам. Нечетко также определены границы *профессионализмов*, которые встречаются в устной речи специалистов какой-либо области знаний. Их, как и терминоиды, не относят к терминам, т. к. они характеризуются экспрессивной окраской и возникают спонтанно.

1.4. Фрейм как процесс свертывания знания в концепте. Семантическая организация содержания концептов привела к появлению терминов *фрейм*, *схема*, *скрипт* и др., т. к. «концепты – это не изолированные, атомарные единицы разума, а явления, существующие и воспринимающиеся в контексте предполагаемых фоновых структур знаний» [23, р. 2]. Ч. Филлмор понимает под фреймом «систему концептов, организованных определенным способом и для того, чтобы понять один из этих концептов, необходимо охватить всю систему, в которую он входит» [24, р. 111]. Фрейм функционирует в качестве основы: фоновое знание поддерживает концепт, без него концепт не может быть понят.

Подобным образом рассуждает Н.Н. Болдырев, говоря, что значения слов соотносимы с определенными когнитивными контекстами – когнитивными структурами, или блоками знания, которые стоят за этими значениями и обеспечивают их понимание. Эти когнитивные контексты, или блоки знания, Ч. Филлмор назвал фреймами. Так, концепт «оценка» есть когнитивный контекст, или фрейм, обеспечивающий понимание слова «пятерка» [4, с. 182].

В научной литературе также встречается понимание фрейма как одного из типов концептов в концептосфере народа. «Фрейм – мыслимый в целостности его составных частей многокомпонентный концепт, объемное представление, некоторая совокупность стандартных знаний о предмете или явлении. Например, лексема *магазин* содержит компоненты – ‘покупать’, ‘продавать’, ‘товары’, ‘стоять’, ‘цена’ и др.» [18, с. 73].

2. Материалы анализа научного дискурса

Материалом для научного анализа послужила работа Ф.И. Гиренка «Пато-логия русского ума. Картография дословности» [8]. В названии монографии обнаруживаются тер-

мины *пато-логия русского ума, картография дословности* – это текстообразующие единицы текста, раскрывающие концепцию автора. В структуре термина *пато-логия русского ума* главное слово составного термина имеет следующее значение: «книжн. Отклонение от нормы, уродство, ненормальность в развитии чего-л.» [6]. Переосмысление данной лексической единицы становится возможным в результате дефисного написания данного термина: графическая выделенность высвечивает совершенно иное понимание – «*пат* как ассоциативный намек на ситуацию в шахматной игре, когда в силу определенных причин партия признается ничейной (имеющий право хода не может им воспользоваться). В этом семантическом распаде кроется содержательная глубина, смысл предъявленного нужно разгадать читателю» [17, с. 104]. Смысловые «границы» термина расширяются, автор подчеркивает в названии особое состояние русского ума, где прилагательное *русский* становится ключевым понятием текста. Ф.И. Гиренок делает уточнение, добавляя в название работы еще один термин – *картография дословности*. Картография изучает методы создания и использования карт, а в термине *картография дословности* междисциплинарный характер терминологической единицы содержательно сужается до индивидуально-авторского употребления философского понятия.

Автор использует термины разных наук, сталкивает их в рамках отношений «норма – не-норма», вовлекает в языковую игру. Он затрагивает ассоциативный план другой науки и переносит уже известное содержание на новое. В таких терминах начинает работать принцип аналогии, который может затрагивать области даже несмежных наук. Принято считать, что термины однозначны, но в аспекте языковой игры они становятся многозначными. Языковая игра дает в процессе познания новые когнитивные направления мысли. С появлением когнитивной науки акцент исследований смещается от классической однозначности термина к символической многозначности.

Первый подраздел монографии «Философия как ловушка для дураков» послужил материалом для лингвистического анализа, представленного в данной статье. Отбор единиц проводился с учетом требований, предъявляемых к термину: номинативность, наличие дефиниции, систематичность, специфичность употребления и принадлежность к определенной предметной области знания. Опора на совокупность вышеуказанных принципов отбо-

ра терминологического материала, ориентация на дефинитивный критерий как обязательный признак термина позволили собрать корпус терминологических единиц и описать семантическое своеобразие.

Название первого подраздела представляет собой с синтаксической точки зрения простое предложение: *философия как ловушка для дураков*. Лаконичность авторского стиля Ф. Гиренка позволяет считать данное предложение дефиницией термина *философия*: *ловушка* – родовой признак, (какая?) *для дураков* – видовой признак. В то же время понятно, что данное предложение является одновременно и развернутой метафорой, потому что *ловушка* имеет значение «приспособление для поимки, захвата, ловли чего-н. (например, птиц)» [6]. Таким образом обнаруживается, что термины имеют производные значения, связанные с метафорами. Образность, эмоциональность и экспрессивность характерны для метафорического терминообразования. «Очень часто только метафоричный термин способен передать суть явления или объекта, не имеющих своего устоявшегося названия» [19, с. 107].

В целом стиль Ф.И. Гиренка предельно прост: включает в себя простые предложения и элементы разговорного стиля – парцелляцию. Автор берет обычные слова и вкладывает в них другие смыслы.

В тексте можно встретить имена собственные: топонимы *Египет, Индия, Греция*, которые выступают маркерами пространства, где зарождалась философия; антропонимы – это исторический экскурс в виде реперных точек имен *Пифагор, Платон, Эпикур, Ж. Делез, М. Фуко* – от первых философов до философии современности. Эти онимы составляют прецедентный фон философского текста.

Двусоставный термин «смысл мира» (синоним *наблюдаемое*) покрывает определенную область научного знания и выступает как объект философии. Ф. Гиренок раскрывает смысловую глубину термина «философия»: *ловушка* в его трактовке – это погружение в себя, а *дурак* – человек-философ, который хочет постичь истину, смысл мира. Становится очевидным, что слова-термины в дефиниции автора приобретают обратный традиционному значению этих слов смысл. «Расшировка» такого понимания заключена в синонимических рядах:

- с доминантой *философ* – *дурак; дурак, стремящийся к уму; наблюдатель, внешний наблюдатель объекта* (греческий философ);

посторонний; посторонний человек; человек, отгородившийся от мира; симулянт; послух (русский философ);

- с доминантой **философия** – *ловушка, ловушка для дураков; дискурс; внешнее наблюдение объекта, картография внешнего наблюдения* (греческая философия); *поучение, слово дословности, картография дословности* (русская философия).

В представленных рядах синонимические компоненты строятся по принципу нанизывания видовых (частных, специфических) признаков. Двусоставный термин *русская философия* трактуется автором как *философия самосознания*, где *сознание* – это «помещенный в клетку мир».

В философском тексте Ф. Гиренка встречаются узкоспециальные (философские) термины (*дуальность, рациональность, метафизика, архэ, эстетизм, онтология*), а также общенаучные термины (*дискурс, сознание, редукция, субъект*). Используя слова общепотребительной лексики, автор также образует составные термины в процессе метафоризации: *пауза безопасности, эстетизм прямого взгляда*.

Описывая русскую философию, Ф.И. Гиренок противопоставляет ее философии греческой (европейской). Термины, используемые автором в научном дискурсе для описания, можно представить в виде оппозиции.

| <i>Сравнительная характеристика</i> | |
|--|--|
| Греческая философия | Русская философия |
| слово | дословность (по этой причине русская философия косноязычна – <i>немота речи</i>) |
| слово-письмо | слово-голос |
| метафизическое поучение | моральное поучение (неметафизическое) |
| рациональная | нерациональная |
| шутка, ирония | глубокомыслие, серьезность |
| прямой взгляд (прямо) | косоглазие (сбоку) |
| язык, речь | немая речь, дословное письмо |
| мертвая философия (в библиотеке, музее, на выставке) | живая философия (на улице) |
| нет связи с вещью | связь с вещью |
| симулятивна | пато-логична, философия дословности |

Заключение. Анализ текста позволяет сделать вывод об образности, экспрессивности научного авторского стиля, терминовом творческом характере философского дискурса Ф.И. Гиренка при описании сути процесса познания. Стиль философа характеризуется окказиональным терминообразованием, в результате чего возникают терминологические словосочетания, созданные на базе метафоризации. В процессе терминологической номинации существует необходимость ассоциирования признаков понятий в рамках тех или иных аналогий. Результат – созданная автором разветвленная терминосистема.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 2004.
2. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. М., 2001.
3. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Курс лекций по английской филологии. Тамбов, 2001.
4. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: межвуз. сб. науч. тр. Воронеж, 2001. С. 25–36.
5. Болдырев Н.Н. О метаязыке когнитивной лингвистики: концепт как единица знания // Когнитивные исследования языка. Вып. IX: Взаимодействие когнитивных и языковых структур: сб. науч. тр. М.; Тамбов, 2011. С. 23–32.
6. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 1998.
7. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.
8. Гиренок Ф.И. Пато-логия русского ума. Картография дословности. М., 1998.
9. Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М., 2005.
10. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: моногр. Волгоград, 2002.
11. Корнилов О.Н. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М., 1994.
12. Кубрякова Е.С. Концепт // Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. С. 90–93.
13. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. М., 2009.
14. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста / отв. ред. Г.А. Золотова. М., 1979.
15. Метс Н.А., Голубева А.И. Скрепки как особый вид связочных средств и их функции в научном

тексте // Научная литература: язык, стиль, жанры / отв. ред. М.Я. Цвиллинг. М., 1985.

16. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. М., 1983.

17. Переволочанская С.Н. Образ автора в научном дискурсе: метафоризация как средство формирования научных абстракций // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. С. 101–105.

18. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж, 2003.

19. Росянова Т.С. Когнитивный подход к рассмотрению термина [Электронный ресурс] // Изв. С.-Петерб. гос. экон. ун-та. 2011. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyy-podhod-k-rassmotreniyu-termina> (дата обращения: 08.02.2021).

20. Сапрыкина О.А. Термин как феномен языка и культуры // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. Т. 8. № 1. С. 33–39.

21. Татаринов В.А. Теория терминоведения: в 3 т. Т. 1: Теория термина: История и современное состояние. М., 1996.

22. Чернейко О.Л. Логико-философский анализ абстрактного имени. М., 1997.

23. Clausner T., Croft W. Domains and image schemes // Cognitive linguistics. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 1999. No. 10-1.

24. Fillmore C. Frame Semantics // Linguistics in the morning calm, ed. The Linguistic Society of Korea. Seoul, 1982.

* * *

1. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. M., 2004.

2. Baranov A.N. Vvedenie v prikladnyuyu lingvistiku. M., 2001.

3. Boldyrev N.N. Kognitivnaya semantika. Kurs lekciy po anglijskoj filologii. Tambov, 2001.

4. Boldyrev N.N. Koncept i znachenie slova // Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki: mezhvuz. sb. nauch. tr. Voronezh, 2001. S. 25–36.

5. Boldyrev N.N. O metazyake kognitivnoj lingvistiki: koncept kak edinica znaniya // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. IX: Vzaimodejstvie kognitivnyh i yazykovyh struktur: sb. nauch. tr. M.; Tambov, 2011. S. 23–32.

6. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / gl. red. S.A. Kuznecov. SPb., 1998.

7. Gal'perin I.R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. M., 1981.

8. Girenok F.I. Pato-logiya russkogo uma. Kartografiya doslovnosti. M., 1998.

9. Zaliznyak A.A., Levontina I.B., Shmelev A.D. Klyuchevye idei russkoj yazykovoj kartiny mira. M., 2005.

10. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs: monogr. Volgograd, 2002.

11. Kornilov O.N. Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye nacional'nyh mentalitetov. M., 1994.

12. Kubryakova E.S. Koncept // E.S. Kubryakova, V.Z. Dem'yankov, Yu.G. Pankrac, L.G. Luzina. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov. M., 1996. S. 90–93.

13. Lejchik V.M. Terminovedenie: predmet, metody, struktura. M., 2009.

14. Leont'ev A.A. Vyskazyvanie kak predmet lingvistiki, psiholingvistiki i teorii kommunikacii // Sintaksis teksta / отв. red. G.A. Zolotova. M., 1979.

15. Mets N.A., Golubeva A.I. Skrepy kak osobyj vid svyazochnyh sredstv i ih funkcii v nauchnom tekste // Nauchnaya literatura: yazyk, stil', zhanry / отв. red. M.Ya. Cvilling. M., 1985.

16. Novikov A.I. Semantika teksta i ee formalizacija. M., 1983.

17. Perevolochanskaya S.N. Obraz avtora v nauchnom diskurse: metaforizacija kak sredstvo formirovaniya nauchnyh abstrakcij // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. S. 101–105.

18. Popova Z.D., Sternin I.A. Oчерки по когнитивной лингвистике. Воронеж, 2003.

19. Rosyanova T.S. Kognitivnyj podhod k rassmotreniyu termina [Elektronnyj resurs] // Izv. S.-Peterb. gos. ekon. un-ta. 2011. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnyy-podhod-k-rassmotreniyu-termina> (дата обращения: 08.02.2021).

20. Saprykina O.A. Termin kak fenomen yazyka i kul'tury // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2017. T. 8. № 1. S. 33–39.

21. Tatarinov V.A. Teoriya terminovedeniya: v 3 t. T. 1: Teoriya termina: Istoriya i sovremennoe sostoyanie. M., 1996.

22. Chernejko O.L. Logiko-filosofskij analiz abstraktnogo imeni. M., 1997.



Term as a cognitive phenomenon in the scientific discourse

The article deals with the issue of the definition of the term as a cognitive phenomenon reflecting a definite structure of the knowledge. There is revealed the specific character of the term, there are specified its characteristics: the term's boundaries and the basic qualities (systematic approach, independence of the context, accuracy and stylistic neutrality).

Key words: *term, notion, concept, frame, term system.*

(Статья поступила в редакцию 12.04.2021)

Е.И. АЛЕЩЕНКО, Ю.Г. ФАТЕЕВА
(Волгоград)

КОНЦЕПТ «СМЕРТЬ» В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ВРАЧА: ТРАДИЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА

Рассматривается представление о смерти, сформировавшееся в русской культуре. На его базе анализируется видение смерти врачами, отразившееся в художественных произведениях, авторами которых являются медики. Анализируются средства вербализации концепта «смерть» в литературе и фольклоре.



Ключевые слова: *концепт, национальная языковая картина мира, лингвокультурологический подход.*

Одним из ключевых понятий человеческого существования является смерть. Попытки осмыслить это явление привели к появлению различных его интерпретаций и толкований. Например, «Словарь русского языка» отмечает, что существует смерть биологическая («прекращение жизнедеятельности организма и гибель его») и смерть как «прекращение существования человека, животного» [15, т. 4, с. 152]. Аналогичное определение смерти приведено в «Энциклопедическом словаре» Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона: «1. Смерть – может быть рассматриваема как прекращение жизнедеятельности организма и как прекращение жизнедеятельности клеток, его составляющих, и, наконец, как исчезновение из современной фауны целого вида. Таким образом, мы должны отличать: С. индивидуальную, С. тканей организма и С. вида. С. индивидуальная есть прекращение функций, общих для всего организма, но отдельные элементы его могут еще сохранять жизнедеятельность долгое время» [3, с. 398]. Медицинский словарь дает более конкретизированное, а значит, развернутое определение: смерть – это «прекращение жизненных функций. Диагноз смерти ставится на основании полного прекращения сердцебиения. Смерть мозга (brain death) определяется по полному прекращению функции центров ствола головного мозга, которые контролируют дыхательный, зрачковый, а также некоторые другие жизненно важные рефлексы» [2, т. 2, с. 268]. Таким образом, различные по своему назначению словари схо-

дятся в одном: ключевым словом, характеризующим данное понятие, является слово «прекращение», «остановка» в сочетании с определениями «необратимое», «полное», такое, после которого нет ничего или есть нечто неизвестное. Анализ смыслового содержания концепта «смерть», предпринятый А.А. Осиповой по данным русских словарей периода до XIX в. и XIX–XX вв., позволил выявить следующие лексико-семантические варианты слова *смерть*: 1) «процесс прекращения жизнедеятельности и переход из одного состояния в другое»; 2) «смертная казнь»; 3) «конец, полное прекращение какой-нибудь деятельности; гибель, уничтожение чего-либо»; 4) «очень, в высшей степени, чрезвычайно»; 5) «плохо, нехорошо; горе, беда»; 6) «мор, моровая язва»; 7) «погибель»; 8) «умирание» и др. На наш взгляд, к сфере рассматриваемого нами понятия относятся смыслы (1), (2), (7) и (8), остальные же являются результатом семантической специализации (2), метафоризации (4) и иных переосмыслений. Минимальное содержательное ядро концепта определяется А.А. Осиповой как *прекращение жизнедеятельности и переход из состояния бытия в состояние небытия* [12, с. 10].

Смерть представляет собой логическое завершение человеческой жизни. В системе ценностей культуры смерть занимает полярное положение относительно рождения, определяя границы существования человека. При этом «начало-конец и смерть неразрывно связаны с возможностью понять жизненную реальность как нечто осмысленное. Трагическое противоречие между бесконечностью жизни как таковой и конечностью человеческой жизни есть лишь частное проявление более глубокого противоречия между лежащим вне категорий жизни и смерти генетическим кодом и индивидуальным бытием организма» [11, с. 418]. Смерть живого существа многомерна: физическая смерть (гибель тела), интеллектуальная смерть (гибель мозга), социальная смерть (прекращение общественных отношений) и т. д.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что смерть – одно из ключевых понятий русской языковой картины мира [9, с. 128]. Несомненно, подобное утверждение применимо к любой культуре и языковой картине мира каждого народа. Еще мыслители древности интересовались феноменом взаимосвязи жизни и смерти. Отметим еще одну

особенность восприятия смерти: «В сознании современного индивида смерть перестает принадлежать естественному порядку вещей, воспринимается как своего рода “агрессия” извне, которая не зависит от самого человека и которую совершенная медицина, способная победить болезни, и совершенное общество, способное уничтожить войны и преступность, лишат права на существование» [21]. И так, в сознании человека смерть таинственна и враждебна по отношению к нему, эта таинственность вызывает страх, именно этим объясняются табуированность феномена смерти и эвфемизация как ведущий прием его вербализации. Существование множества эвфемистических обозначений смерти объясняется особым отношением к слову древнего человека, который полагал, что все произнесенное может стать реальностью. Отсюда запрет «именования» смерти, своеобразная защита от ее призыва. Такое отношение типично для человеческого сознания, ведь, «избегая аналитического и вдумчивого разговора о смерти, публичный дискурс впитывает как губка любые упоминания о трагических исходах как событиях, притягивающих внимание и увлекающих аудиторию. О смерти не хочется говорить, но невозможно и пройти мимо, не остановившись и не взглядываясь украдкой в произошедшее» [13, с. 109].

Закономерными представляются попытки образной интерпретации смерти и ее противоположности – жизни, например через метафору пути, усиленную фигурой буквализации, ср.: «Смерть тише рождения. Может, поэтому нам кажется, что она и сильнее рождения? <...> Иногда думается, что жизнь – это *этап*. Причем в буквальном смысле – для кого всего лишь *Москва – Наро-Фоминск*, а для кого и *в кандалах пешим ходом до бескрайних просторов Сибири*. Мы не помним своего рождения. Мы не будем помнить своей смерти» [17, с. 6]. Образы смерти могут быть сгруппированы в две системы:

1. Метафорические мотивационные системы, в частности:

- 1.1. Смерть как конец жизненного пути.
- 1.2. Смерть как сон.
- 1.3. Смерть как антропоморфное существо (приходящее к человеку, уводящее его за собой и т. д.).
- 1.4. Смерть в виде животного, птицы.
- 1.5. Смерть как угасание огня.
- 1.6. Смерть как переход (в мир иной, в рай, ад, Гадес и др.).
- 1.7. Смерть человека как смерть растения.

1.7. Смерть человека как смерть животного.

2. Метонимические мотивационные системы, в частности:

2.1. Остановка дыхания → смерть.

2.2. Остановка сердцебиения → смерть.

2.3. Приобщение к типовым атрибутам смерти (каковыми являются морт, гроб, могила, кладбище и т. д.).

В различных типах дискурса смерть может быть представлена в образе животного или птицы [10, с. 386–388], однако гораздо чаще смерть предстает как антропоморфное существо (см. мотивационный ряд 1.3), здесь можно выделить несколько ключевых топосов: описание внешности, места постоянного обитания, деятельности. Так, в славянской мифологии смерть чаще всего – это старая женщина с большими зубами, костлявыми руками и ногами, с провалившимся носом, в белом саване, с заступом, граблями, пилой и косой за плечами. Инструменты нужны ей не столько для устрашения, сколько для «профессиональной» деятельности: так, пилой она отпиливает умирающему человеку руки и ноги, а косой отделяет от тела голову.

По другим версиям, коса смерти обработана ядом, и смерть человека вызывается попаданием на него одной из ядовитых капель. В русской народной сказке «Солдат и смерть» говорится: «Вдруг повстречалась с ним старуха, такая худая да страшная, несет полную котомочку ножей, да пил, да разных топориков, а косой подпирается» [14, с. 446]. В западноевропейской традиции наиболее распространенным изображением смерти является существо в черном плаще с капюшоном и с косой в руках. По мнению историков, такая визуальная форма смерти появилась после вспышки чумы в Германии в XIV в. [5]. В изобразительном искусстве смерть с косой впервые появилась в работах Дюрера в 1513 г. на гравюре «Рыцарь, смерть и дьявол». С тех пор коса стала обязательным атрибутом смерти, своеобразным отличительным знаком [Там же].

Примечательно, что образ Смерти в произведениях современных писателей опирается не только на славянские традиции, но и мировые. Например, А. Ульянов, автор «Записок санитаря морга», так описывает этот персонаж:

На пороге отделения стояла худощавая поджарая старушка, невысокая, с коротко остриженными кудрявыми волосами, выкрашенными в ядовитый рыжий цвет, не встречающийся в естественной природе. Ее выразительное скуластое лицо, с большим

высоким лбом и огромными, совсем молодыми черными глазами, притягивало к себе взгляд. Одетая она была в фиолетовую потрепанную вязаную кофту и длинную цветастую юбку, из-под которой виднелись черно-белые, выдавшие виды, кеды. Пальцы ее правой руки, которой она упиралась на красный старомодный зонт, были унизаны множеством перстней с крупными разноцветными камнями. В левой она сжимала измятую потухшую папиросу, воняющую дешевым куревом [18, с. 236].

Перед читателем предстает странный, но не пугающий персонаж, такое воплощение Смерти вызывает скорее улыбку и отчасти заинтересованность, чем чувство страха. Примечательно, что облик смерти в произведении А. Ульянова включает некоторые элементы традиционной культуры: «худощавая поджарая старушка» как вариант костлявости, характерной для славянского образа Смерти; «выразительное скуластое лицо, с большим высоким лбом» как аналог черепа; «красный старомодный зонт», отдаленно напоминающий окровавленную косу; «фиолетовая потрепанная вязаная кофта и длинная цветастая юбка» заменяют традиционный белый или черный балахон. Полагаем, что цветовой диапазон одежды посетительницы морга «продиктован» спецификой работы автора: белое и черное в медицине встречается редко, но фиолетовый и многие другие цвета являются признаком нездоровья и распада (гангрена, процесс нагноения и т. д.). Отчасти укладывается в традиционное представление и обувь Смерти: «черно-белые, выдавшие виды, кеды» представляют собой аналог босых ног скелета, где кости белые, а отсутствие плоти – черная пустота. «Молодые черные глаза, притягивающие к себе взгляд» также отсылают читателя к традиционному образу смерти: пустые глазницы черепа наполнены тьмой, в некоторых верованиях существует запрет на прямой взгляд в глаза смерти (путешествие Инанны, героини шумерских мифов, в «страну, откуда нет возврата», обращающий в камень взгляд горгоны Медузы, смертоносный взор Вия и т. д.). Примечательно, что и многочисленные кольца связаны со Смертью: полагаем, они символизируют вдовство, т. к. многие люди после потери спутника жизни продолжают носить обручальное кольцо, перемещая его с правой руки на левую. Остальные детали (цвет волос, папироса и пр.) приземляют образ мифологического существа. Возможно, это объясняется тем, что герой, сталкивающийся со смертью каждый день, утратил остроту ее восприятия. Похожее изображение смерти видим в фантасти-

ческом романе Д. Емеца, жанр которого обозначен как «хулиганское фэнтези»:

Наружная дверь скрипнула. В приемную, *что-то бубня себе под нос*, вошла старушенция. На плече у нее болтался *здоровенный, выдавший виды рюкзак*, в который можно было упрятать целую дивизию. В руке она держала *зачехленную косу*...

– ...Давай, что ль, знакомы будем! Я Аида Плаховна Мамзелькина. У тебя визитка есть?

– Нету, – сказал Мефодий.

Старушенция похлопала себя по карманам. *В одном кармане звякнула бутылка, из другого выкатилась автоматная пуля.*

– Плохо работаешь, друг Мефодий! И у меня, представляешь, нету. Все раздала. *Дура я, труха могильная*... Несла тут с утречка одного – мы с ним все визитками менялись. Он мне – я ему. Так без визиток и осталась. Прикольный мужик, вот только с друзьями не повезло. Товарищичи из другого коллектива в его «мерс» бомбу подложили. Он дорогой все интересовался: какая отсидка во мраке будет, кто бугор и что хавать дают.

Мефодий с тревогой покосился на косу.

– Вы... вы *Смерть*? – спросил он.

– Есть маленько! Нынче, чтоб народец шибко не пугался, я по-другому называюсь. «*Старшой менагер некроотдела*!» – с удовольствием выговорила Аида Плаховна [7, с. 206].

Описание Смерти здесь подчеркнуто снижено, хотя и традиционно. Перед читателями предстает бомжеватого вида старушка, которая любит выпить медовухи, внешне простоватая и гордящаяся остро современным именованием ее должности. Однако в других эпизодах у нее «прорезается» острый взгляд, которым она награждает собеседника, предупреждая, что ее косу трогать не нужно, т. к. она у нее «без воображения». При этом Аида Плаховна (по имени-отчеству которой можно многое понять) недвусмысленно предупреждает, что она может легко ошибиться с кандидатом на уход из жизни, а отчетность затем подправить. Таким образом, наблюдается сплав противоречивых представлений о смерти как антропоморфного существа: с одной стороны, ее бояться, с ней стараются быть осторожны, воспринимая как коварного врага; с другой – над ней пытаются посмеяться (например, в бурлескных интерпретациях данного образа).

Отметим, что в традиционных культурах существуют сюжеты, в которых герой вступает в единоборство со смертью. Так, в русской народной сказке «Солдат и смерть» герой сначала пытается с ней договориться:

Вот шел и шел он так долгонько... Вдруг повстречалась с ним старуха, такая худая да страш-

ная, несет полную котомочку ножей, да пил, да разных топориков, а косою подпирается... Смерть (это была она) и говорит:

– Я послана господом взять у тебя душу!

Герой начинает просить отсрочки: три года, потом три месяца, три недели, три дня, но все бесполезно: – *Не дам тебе и на три минуты, – сказала смерть, махнула косой и умолила солдата* [14, с. 447]. Однако в русских сказках отчетливо выражена мысль о том, что со смертью можно бороться, причем довольно успешно: ловкий герой частенько одерживает над нею верх, как и в данной сказке. Героиня венгерской сказки «Старуха и смерть», которая также хочет всеми силами отсрочить день своей кончины, вначале пытается просто договориться со Смертью:

Но однажды Смерть вывела на дверях мелком и старухино имя и постучалась к старухе, чтобы забрать ее с собой. А старухе невольно было расстаться с хозяйством, и стала она Смерть просить-умолять, чтобы еще хоть сколько-нибудь не трогала, дала бы ей Смерть хоть немного, если уж не с десяток лет, то хотя бы годик еще пожить. Смерть никак не соглашалась. А потом все-таки расщедрилась:

– Ладно уж, дам тебе три часа.

– Куда ж так мало, – взмолилась старуха. – Ты меня хоть нынче не трогай, завтра забери с собой.

– И не проси! – сказала Смерть.

– А все-таки!

– Никак нельзя.

– Да полно!

– Ладно, – сказала Смерть. – Коли так просишь, пусть будет по-твоему.

А старуха обрадовалась, но виду не подала и говорит:

– Еще о чем я хотела тебя попросить... Ты вот напиши на дверях, что до завтра не придешь. Тогда, как увижу твою руку на двери, спокойнее буду.

Надоели Смерти старухины причуды, да и времени не хотелось зря терять. Вытащила она мелок из кармана да на дверях им написала: «Завтра».

И пошла по своим делам [8, с. 446].

Впоследствии, ссылаясь на эту надпись, старухе удается убедить Смерть в том, что она должна прийти позже. А когда той надоедает ждать и она стирает надпись, старухе удается напугать Смерть так, что та *в страхе убежала прочь из старухино дома; кто его знает, может быть, и до сих пор не приходила за старухой* [Там же]. Смерть как некое существо, с которым можно бороться и даже вступать в переговоры, встречаем в произведении Т. Соломатиной. При этом для автора смерть не столько враг, противник, сколько то, что

расставляет приоритеты и дает возможность примирения с реальными соперниками, наполняет жизнь яркими красками:

... с анестезиологом... хохочете и хлопаете друг друга по плечам, хотя не очень-то симпатизируете друг другу. Но буквально только что – полчаса назад – вы спасли Жизнь. Вернее, уговорили Смерть не торопиться. Убедили ее в том, что вызов – ложный и даже заплатили неустойку. Кусочком своей Жизни. Своих жизней. И так глупы и мелки становятся ваши сиюминутные дрязги, ваши гневные обвинения на пятиминутках в адрес друг друга [16, с. 36].

Здесь традиционное противопоставление Жизни и Смерти влияет и на определение результатов профессиональной деятельности медицинских работников: не столько «спасли жизнь», сколько «уговорили Смерть не торопиться», тем самым лишь отсрочив неизбежное. Тесная связь Смерти и Жизни проявляется и в некоторых описаниях жилища Смерти.

В разных культурных традициях по-разному описываются пристанище и деятельность смерти. Так, в славянских сказаниях смерть обитает в подземном мире, у нее есть большой собственный дом, где горит несметное количество свечей (см. мотивационный ряд 1.5), каждая из которых – чья-то жизнь. У тех, чья жизнь только началась, свечи едва обгорели, у тех, кто находится в середине жизненного пути, свечи сгорели наполовину, у тех, кто должен скоро умереть, остались одни еле теплящиеся огарки. Как только свеча гаснет, человек умирает. Смерть убирает догоревшую свечу, а на ее место ставит новую – для только что рожденного человека [10, с. 386]. В сказке Андерсена «История одной матери» Смерть называет себя «садовником Бога» (см. мотивационный ряд 1.7), исполнителем его воли:

«Я... беру его цветы и деревья и пересаживаю их в великий райский сад, в неведомую страну, но как они там растут, что делается в том саду – об этом я не смею сказать тебе!». И действительно, Смерть здесь не зажигает свечи, она «приглядывает» за растениями. «Потом она вошла в огромную теплицу Смерти, где росли вперемежку цветы и деревья; здесь цвели под стеклянными колпаками нежные гиацинты, там росли большие, пышные пионы, тут – водяные растения, одни свежие и здоровые, другие – полузахащенные, обвитые водяными змеями, стиснутые клещами черных раков. Были здесь и великолепные пальмы, и дубы, и платаны; росли и петрушка, и душистый тмин. У каждого дерева, у каждого цветка было свое имя; каждый цветок, каждое деревцо были человеческою жизнью, а сами-то люди были разбросаны по всему свету: кто

жил в Китае, кто в Гренландии, кто где. Попадались тут и большие деревья, росшие в маленьких горшках; им было страшно тесно, и горшки чуть-чуть не лопались; зато было много и маленьких, жалких цветочков, росших в черноземе и обложенных мхом, за ними, как видно, заботливо ухаживали, лелеяли их. Несчастная мать наклонялась ко всякому, даже самому маленькому, цветочку, прислушиваясь к биению его сердечка, и среди миллионов узнала сердце своего ребенка! [1, с. 118].

Описание места постоянного обитания и/или отдыха смерти в произведениях врачей несколько отличается от традиционного. Описание места постоянного обитания в анализируемых произведениях врачей не встречается. Смерть в медицине вездесуща, она всегда рядом и нигде. Полагаем, это объясняется тем, что встреча со смертью представляет собой некоторое пограничное состояние, отличительная особенность которого «состоит в том, что каждая ее точка принадлежит одновременно двум разделяемым сферам, а она сама из разделяющей превращается в разделяюще-объединяющую, в медиатора. Пребывание на такой границе носит характер амбивалентного состояния “присутствия-отсутствия”, “реально-ирреального”, “чужого-своего”, “двойного бытия” и т. п. <...> Эти промежуточные состояния часто возводятся в ранг единственного состояния мира, они не предполагают “перехода” (см. мотивационный ряд 1.6) к состояниям четким и определенным. Они – не переход в равно реальное, а зона, которая позволяет соприкоснуться с “вечностью”, с “запредельным”» [20, с. 275]. Потому, полагаем, эмоциональная дистанцированность героя-врача вызвана описанным состоянием одновременного «присутствия-отсутствия», а зона «соприкосновения с вечным и запредельным» объясняется вне/всеременным и вне/всепространственным определением смерти в языковой картине мира медицинских работников.

Герой А. Ульянова утверждает, что *смерть ничего не знает о нормированном рабочем дне, о тридцати календарных днях отпуска и выходных. Да и на государственные праздники ей совершенно наплевать. И уж если она заявится с визитом, в компании парочки своих, еще теплых, неофитов – кто-то из живых должен ее радушно встретить* [18, с. 57]. Включенность смерти в цикл работы государственной машины, но уже в более реальном метонимическом образе (см. мотивационный ряд 2.3), что, впрочем, вполне отвечает типовым представлениям о враче, находим и в произведении А. Бурова:

Два разнополых гоблина бродили по квартире и удивлялись: – Вроде вчера встретили Новый год вместе, ну посидели, легли спать, да, как обычно, часов в восемь вечера, все живы были. А утром встали, они за столом сидят, не ложились, что ли? Пришлось врачу «Скорой» *заполнять восемь карт вызова и восемь направлений в морг*. Демографическая коррекция в городе была проведена с блеском [4, с. 32–33].

Целям эвфемизации могут служить: 1) персонификация смерти, ср.: *...за плечом у тебя стоит смерть и неторопливо ждет, пока тебе наскучит эта битва за жизнь... или пока ей наскучит смотреть...* [22, с. 75]. В славянской культуре «посещение Смерти не всегда означает кончину человека – если Смерть, придя к больному, стоит у него в ногах, он выздоровеет, если в головах – умрет» [10, с. 295]; 2) типовой образ потери (ср. мед. *потерять пациента*) и как вариант – «отпускания», ср.: *Ты врач. Ты печатаешься в Европе, делаешь хорошие операции. Но запомни на всю оставшуюся жизнь: ты будешь их оперировать, а они будут умирать. Ты будешь все делать правильно, а они будут кровить. Ты назначишь все правильно, по протоколам, а они не среагируют на твоё лечение. В одном случае из тысячи ты ничего не сможешь сделать. Учись отпускать их* [6, с. 70].

Отметим, что деятельность смерти в художественных произведениях медицинских работников часто описывается с помощью анатомической детализации (т. е. метонимически, см. мотивационную систему 2), например: 1) патологического процесса (*Оно* (кровотечение. – Е.А., Ю.Ф.) *всегда пытается унести чью-то жизнь, а мы всегда против* [22, с. 72]; 2) агонии (*Агония – не самое приятное зрелище. Агония молоденькой девчужки мучительна и не похожа на заслуженное увядание старости, где смерть не приговор, но лишь закономерный результат. Тело не хочет умирать никогда, как бы того ни желал сам человек и что бы он для этого ни делал* [16, с. 91]).

В заключение отметим, что размышления о смерти так или иначе встречаются в культуре каждого народа, в творчестве каждого писателя, и все авторы находят свои слова для описания этого этапа жизни. При этом отношение к смерти, бесспорно, базируется на культурных и религиозных традициях, потому что «смерть не может рассматриваться вне религиозного контекста. И отрицание этого факта грозит колоссальными заблуждениями, редукцией смерти до факта биографии, социальной проблемы...» [13, с. 116]. Однако эти уста-

новки корректируются жизненным и профессиональным (в нашем случае – учебным) опытом, имеют отношение к формированию личности, становятся ее частью. Как показано выше, любой из практически необозримого числа образов смерти может найти место в смоделированной нами мотивационной системе, полное описание которой в специальной литературе пока что, к сожалению, отсутствует.

Список литературы

1. Андерсен Г.-Х. Сказки и истории: в 2 т. М., 1992. Т. 2.
2. Большой толковый медицинский словарь: в 2 т. М., 2001.
3. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь: современная версия. М., 2003.
4. Булгаров В.С., Ляшенко И.В. Образ смерти в западноевропейском искусстве XIV–XVI веках [Электронный ресурс] // *Univsum: Филология и искусствоведение*. 2019. № 3(60). URL: <http://7univsum.com/ru/philology/archive/item/7054> (дата обращения: 06.03.2021).
5. Буров А. (Фунус Фестус). Тук-тук, это хирург! Записки из реальной курилки. М., 2013.
6. Диланян О.Э. Уролога.net. М., 2012.
7. Емец Д.А. Мефодий Буслаев. Маг полуночи. М., 2004.
8. Золотая ладья. Сказки и легенды с лазурной Адриатики. М.; СПб., 1993.
9. Ковальчук Е.Г. Концепт «смерть» в поэзии В. Высоцкого // *Проблемы речевой коммуникации*. Саратов, 2003. С. 128–136.
10. Левкиевская Е.Е. Мифы русского народа. М., 2003.
11. Лотман Ю.М. Смерть как проблема сюжета // *Лотман Ю.М. и тартуско-московская семиотическая школа*. М., 1994. С. 417–430.
12. Осипова А.А. Концепт «Смерть» в русской языковой картине мира и его вербализация в творчестве В.П. Астафьева 1980–1990-х гг.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2005.
13. Рогозин Д. Социология смерти // *Отечественные записки*. 2013. № 5. С. 109–118.
14. Русские народные сказки. М., 1985.
15. Смерть // *Словарь русского языка: в 4 т.* М., 1999. Т. 4. С. 152.
16. Соломатина Т. Акушер-Ха!: сборник повестей и рассказов. М., 2013.
17. Соломатина Т. Приемный покой. М., 2011.
18. Ульянов А. Записки санитаря морга. М., 2013.
19. Умный маленький поросенок. Венгерские и румынские сказки. М.; СПб., 1994.
20. Фарино Е. Введение в литературоведение. М., 2004.
21. Федорова М.М. Образ смерти в западноевропейской культуре [Электронный ресурс] // *Человек*. 1991. № 5. URL: <http://www.aquarun.ru/psih/smert/smert2.html> (дата обращения: 06.03.2021).
22. Цепов Д.С. Держите ножки крестиком, или Русские байки английского акушера. М.; СПб, 2013.

* * *

1. Andersen G.-H. Skazki i istorii: v 2 t. M., 1992. T. 2.

2. Bol'shoj tolkovyj medicinskij slovar': v 2 t. M., 2001.

3. Brokgauz F.A., Efron I.A. Enciklopedicheskij slovar': sovremennaya versiya. M., 2003.

4. Bulgarov V.S., Lyashenko I.V. Obraz smerti v zapadnoevropejskom iskusstve XIV–XVI vekah [Elektronnyj resurs] // *Univsum: Filologiya i iskusstvovedenie*. 2019. № 3(60). URL: <http://7univsum.com/ru/philology/archive/item/7054> (data obrashcheniya: 06.03.2021).

5. Burov A. (Funus Festus). Tuk-tuk, eto hirurg! Zapiski iz real'noj kurilki. M., 2013.

6. Dilanyan O.E. Urologa.net. M., 2012.

7. Emec D.A. Mefodij Buslaev. Mag polunochi. M., 2004.

8. Zolotaya lad'ya. Skazki i legendy s lazurnoj Adriatiki. M.; SPb., 1993.

9. Koval'chuk E.G. Koncept «smert'» v poezii V. Vysockogo // *Problemy rechevoj kommunikacii*. Saratov, 2003. S. 128–136.

10. Levkievskaya E.E. Mify russkogo naroda. M., 2003.

11. Lotman Yu.M. Smert' kak problema syuzheta // *Lotman Yu.M. i tartusko-moskovskaya semioticheskaya shkola*. M., 1994. S. 417–430.

12. Osipova A.A. Koncept «Smert'» v russkoj yazykovoj kartine mira i ego verbalizaciya v tvorcestve V.P. Astaf'eva 1980–1990-h gg.: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2005.

13. Rogozin D. Sociologiya smerti // *Otechestvennye zapiski*. 2013. № 5. S. 109–118.

14. Russkie narodnye skazki. M., 1985.

15. Smert' // *Slovar' russkogo yazyka: v 4 t.* M., 1999. T. 4. S. 152.

16. Solomatina T. Akusher-Ha!: sbornik povestej i rasskazov. M., 2013.

17. Solomatina T. Priemnyj pokoj. M., 2011.

18. Ul'yanov A. Zapiski sanitara morga. M., 2013.

19. Umnyj malen'kij porosenochek. Vengerskie i rumynskie skazki. M.; SPb., 1994.

20. Farino E. Vvedenie v literaturovedenie. M., 2004.

21. Fedorova M.M. Obraz smerti v zapadnoevropejskoj kul'ture [Elektronnyj resurs] // *Chelovek*. 1991. № 5. URL: <http://www.aquarun.ru/psih/smert/smert2.html> (data obrashcheniya: 06.03.2021).

22. Cepov D.S. Derzhite nozhki krestikom, ili Russkie bajki anglijskogo akushera. M.; SPb, 2013.

Concept “death” in the language world picture of a doctor: traditions and professional specific character

The article deals with the imagination of death developed in the Russian culture. On its basis there is analyzed the vision of the death by doctors, reflected in the fictional works, the authors of which are doctors. The authors analyze the means of the verbalization of the concept “death” in literature and folklore.

Key words: *concept, national language world picture, linguistic and cultural approach.*

(Статья поступила в редакцию 17.03.2021)

О.А. КАЛАШНИКОВА, А.В. САМОЙЛОВА
(Краснодар)

**ВОЕННО-НАУЧНЫЙ ТЕКСТ
КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО
АНАЛИЗА**

Военно-научный текст – объект лингвистического анализа переводчика – определяется как разновидность текста военно-научного подстиля с характерными жанровыми, языковыми и стилистическими признаками. Уточняются жанры письменных текстов по теме военной авиации. На материале аналитической статьи подробно анализируются лексические, грамматические и стилистические особенности военно-научного текста.

Ключевые слова: *военно-научный текст, жанр, аналитическая статья.*

Одним из важных направлений деятельности военного переводчика является работа с иноязычной научной литературой. Высокий уровень технологической оснащенности вооруженных сил и интенсивность научных исследований, направленных на их совершенствование, требуют от переводчика профессиональной компетенции, связанной с поиском, подбором, аналитической обработкой и переводом текстов из открытых источников для получения информации о современном состоянии и перспективах развития военной науки,

техники и вооружения ведущих стран мира. Знание типологических особенностей текстов военно-научной направленности и владение практическими навыками их применения во многом могут способствовать формированию профессиональной компетенции переводчика и повышению эффективности переводческой деятельности в целом. Данный вид компетенции имеет комплексную структуру, одним из компонентов которой является лингвистическая компетенция. Под последней понимаются «знания о языковой системе иностранного языка для военных целей, языковой материал, практические навыки его использования в переводческой деятельности» [8, с. 55].

Актуальность исследования объясняется важностью изучения лингвистических особенностей военно-научного текста как средства получения профессиональных знаний переводчика, недостаточной разработанностью данной темы в теоретическом и практическом плане, необходимостью описания жанровых и функциональных особенностей данной категории текстов с целью разработки методики обучения переводу.

Цель данной статьи – описать военно-научный текст как объект лингвистического анализа на материале аналитической статьи по авиационной специальности. Для достижения этой цели следует решить следующие задачи:

- 1) конкретизировать понятие военно-научного текста;
- 2) определить жанры военно-научных текстов в сфере письменной коммуникации авиационного профиля;
- 3) описать жанровые и лингвистические особенности аналитической статьи как жанра военно-научного текста.

Обзор научной литературы свидетельствует о комплексном характере рассматриваемой проблемы и необходимости ее исследования с точки зрения смежных наук: лингвистики, теории дискурса, переводоведения, методики обучения языку. Анализ научных исследований показывает, что большинство работ преимущественно посвящено изучению лингвистического аспекта научного текста или научного стиля речи. С позиции лингвистической теории научный текст рассматривался в работах М.П. Арнольд [1], И.В. Брандеса [2], Р.И. Гальперина [5], Т.Л. Владимировой [3], Н.М. Кожинной [12], Л.Б. Волковой, В.В. Химик [13], Е.И. Мотиной [16]. Описание основных категорий научного текста представле-

но в исследовании М.Н. Пашковой [17]. Среди работ зарубежных исследователей научного стиля речи следует выделить труды С. Мэтью [23], С. Тарди [24].

Новый подход к описанию научного стиля речи с позиции теории дискурса отражен в исследованиях С.Х. Карчаевой [11], Н.В. Головки [7], Н.И. Дюмон [8]. Понимая под дискурсом «механизм реализации социального взаимодействия в языковой форме» [11, с. 9], ученые рассматривают стратегию научной коммуникации в совокупности таких факторов, как жанры речи, ситуация и контекст общения, межличностные отношения его участников.

Методический подход к изучению проблемы показывает, что традиционно исследователи рассматривают научный и военный текст как два отдельных текстовых жанра с присущими им характеристиками. Они могут использоваться с разными учебными целями: Т.П. Скорикова, М.В. Гавриленко, Л.В. Федорова обосновывают использование научного текста как средства обучения научному стилю речи [19; 4; 22], Н.В. Ульянова рассматривает военный текст в контексте обучения профессионально ориентированному чтению [21], М.С. Иванова анализирует признаки научного стиля как объекта предпереводческого анализа [9], М.Ю. Макурина описывает стратегии перевода военного текста [15].

Крайне немногочисленны исследования, связанные с анализом военно-научных англоязычных текстов, работа с которыми является неотъемлемой частью процесса подготовки военного переводчика. Не описаны критерии их выделения и жанровые особенности, включая структурно-содержательные и лингвистические признаки, что делает их изучение актуальным и востребованным в практике обучения переводчиков в авиационном вузе.

В теории переводоведения идея рассматривать военно-научные тексты в качестве отдельной, самостоятельной категории текстов в сфере письменной коммуникации находит подтверждение в работах Г.М. Стрелковского [20], Н.К. Гарбовского и Э.Н. Мишкурова [6]. Разделяя мнение ученых о том, что «в этой коммуникативной сфере обнаруживаются специфические варианты самых различных функционально-коммуникативных систем: военно-официальный, военно-научный, военно-публицистический... и тому подобные варианты известных функциональных стилей» [Там же, с. 17], считаем возможным предметно рассмотреть особенности военно-научного подстиля на материале текстов по во-

енной авиации. Для решения этой задачи необходимо конкретизировать понятие «военно-научный текст», под которым мы понимаем разновидность текста в сфере военно-профессиональной коммуникации с присущими ему жанровыми и языковыми признаками, соответствующими военно-научному подстилю речи. Основными особенностями военно-научного текста следует считать вариативность функционального назначения, информационную насыщенность, содержательную значимость, разнообразие жанров и используемых в них языковых средств.

Основное назначение военно-научного текста заключается в передаче научно обоснованной информации специалистам в различных областях военной науки с целью ее использования в профессиональной деятельности. В зависимости от содержания военно-научный текст может выполнять информирующую, описательную, аргументирующую и доказательную функции.

Тематика военно-научного текста связана с описанием теоретических и практических результатов исследований в различных областях военной науки, включая военно-социальные, военно-естественные, а также военно-технические дисциплины. Содержание военно-научных текстов открытого доступа связано с вопросами военной теории и практики, современными способами ведения боевых действий, описанием технологий, лежащих в основе производства оружия и принципов их действия.

В целом жанры военно-научного текста можно описать на основе принципа первичности и вторичности. В первую группу входят академические тексты, монографии, диссертации, научные статьи, во вторую – рецензии, рефераты, резюме, тезисы. Основой для выделения данных жанров послужили тексты авиационной тематики в виде отдельных публикаций открытого доступа и материалы научных журналов *Air & Space Power Journal* [25], *The Journal of Aviation / Aerospace Education and Research* [26], *Defense Technology* [27] и других изданий. Учитывая высокую частотность публикаций научных статей, а также их роль в передаче и распространении профессиональной информации, рассмотрим особенности этого жанра более подробно.

Материалом для лингвистического анализа послужили научные статьи официального журнала ВВС США *Air & Space Power Journal* [25], в котором публикуются статьи ученых, командования и военнослужащих ВВС по вопросам

международной безопасности, военного строительства, перспектив развития военной авиации, укрепления обороны. В результате анализа публикаций за последние два года удалось определить, что основными видами статей являются научно-теоретическая, научно-информационная и аналитическая.

Общими признаками всех видов статей следует считать их объем – от 10 000 до 14 500 печатных знаков, военную направленность содержания, структурную целостность. Несмотря на различия содержательного плана, статьи имеют такие общие структурные компоненты, как заголовок, имя автора, предупреждение об ответственности за предоставленную информацию, введение, основная часть в виде разделов с подзаголовками, заключение, список литературы, информация об авторах.

Научно-теоретическая статья представляет описание теоретических разработок в области военной стратегии и тактики, создания новых технологий и вооружения, подготовки летчиков будущего. В ней дается объяснение теоретических положений с помощью логических доказательств, указываются возможность их применения и потенциальная значимость. В структуру статьи, кроме указанных компонентов, может входить описание методологии и дискуссионные вопросы.

Научно-информационная статья информирует о новых военных изобретениях, включая образцы и системы вооружения, опыте их апробации и боевого применения, логистических решениях и организационных вопросах, имеющих большое значение для поддержания боеготовности военной авиации. В структуре статьи может присутствовать компонент, касающийся рекомендаций по использованию описанных инноваций в деятельности подразделений.

Аналитическая статья отражает концептуально важные военные темы, авторами которых могут быть представители командования ВВС. Размещаясь под рубрикой Senior Leader Perspective («Концепция высшего командования»), данная статья выполняет функцию информирования о новых направлениях развития в военной сфере, освоении новых форм ведения военных действий и их влиянии на международную безопасность.

Жанровые особенности данного вида военно-научного текста проявляются на всех уровнях его организации, что можно показать на основе лингвистического анализа статьи *Space as a War-fighting Domain* [25, p. 4–7].

На морфологическом уровне здесь используются:

– производные части речи, образованные путем аффиксации (*preparedness* – «готовность», *partnership* – «участие», *awareness* – «информированность»);

– производные части речи, образованные путем префиксации (*disaggregate* – «разъединить», *outpace* – «перегонять», *underpin* – «укреплять»; *multidomain (battle)* – «многосферное сражение», *counterspace (capability)* – «система противокосмической обороны»);

– составные части речи (*stakeholder* – «вовлеченная сторона», *battlefield* – «район боевых действий», *network* – «сеть»; *backstop* – «оказывать поддержку», *streamline* – «рационализировать»).

Лексический состав текста отличается комплексным содержанием и вариативностью используемых языковых средств, отражающих особенности письменного военно-научного подстиля речи, которые могут быть описаны на основе структурно-семантического анализа.

Основные структурные группы лексики включают:

- военную лексику:

– в виде отдельных лексических единиц (*intelligence* – «разведка», *reconnaissance* – «разведывательная деятельность», *surveillance* – «наблюдение», *maneuver* – «маневр», *security* – «безопасность»);

– свободных словосочетаний (*deter aggressive actions* – «сдерживать агрессивные действия», *exploit space* – «использовать космос», *terminate conflict* – «положить конец конфликту»);

– устойчивых фразеологических словосочетаний (*air superiority* – «господство в воздухе», *command and control* – «командование и управление», *situational awareness* – «ситуативная осведомленность», *collateral damage* – «сопутствующие потери», *numbered air force* – «номерная воздушная армия», *counterspace capabilities* – «система противокосмической обороны», *fuel the way of war* – «активизировать ход военных действий», *sharpen the Air Force's global vigilance* – «усиливать активность ВВС в мире», *see firsthand* – «видеть своими глазами», *meet the speed of need* – «действовать по обстановке»);

– аббревиатуры (*AFSPC (Air Force Space Command)* – «космическое командование ВВС», *NRO (National Reconnaissance Office)* – «национальное разведывательное управление», *USSSTRATCOM (US Strategic Command)* –

«объединенное стратегическое командование ВВС США», *GCC (Geographic Combatant Command)* – «боевое командование в географической зоне», *NSDC (National Space Defense Center)* – «национальный центр космической обороны»);

- общенаучную лексику:

– в виде существительных (*concept* – «методология», *operation* – «действие», *method* – «прием», *procedure* – «методика проведения», *experiment* – «эксперимент», *test* – «испытание», *effect* – «воздействие», *ability* – «способность», *capability* – «потенциал, средство»);

– глаголов (*innovate* – «рационализировать», *create* – «создавать», *incorporate* – «содержать в себе», *acknowledge* – «признавать», *field* – «осуществлять», *assume* – «допускать»);

- интернациональную лексику (*operationalize*, *normalize*, *accelerate*, *activate*, *concentrate*, *synchronize*).

С точки зрения семантического анализа лексика военно-научного текста отражает концепцию авторов обозначить перспективы освоения космоса в военных целях, демонстрируя преимущество ВВС США в этой области. Для решения этой задачи наряду с лексикой, выражающей понятия военной науки, в эксплицитном виде представлены:

- номинативные фразы, обозначающие направления освоения космоса (*Joint space operations* – «совместные космические операции», *national security space program* – «космическая программа национальной безопасности», *joint space operations center* – «объединенный центр проведения космических операций», *joint space support teams* – «группы по обучению проведения совместных космических операций», *National Space Defense Center* – «национальный центр космической обороны»);

- номинативные фразы, обозначающие вооружение (*SCUD missile* – «крылатая ракета СКАД», *space capabilities* – «система космической обороны», *counterspace capabilities* – «система противокосмической обороны», *strategic missile warning satellites* – «спутники дальнего обнаружения стратегических ракет»);

- глаголы и глагольные фразы, обозначающие действия ВВС США (*fight and win* – «сражаться и побеждать», *deter aggressive actions* – «сдерживать агрессивные действия», *orchestrate joint operations* – «координировать совместные операции», *provide a military advantage* – «обеспечивать военное преимущество», *successfully operate in contested environ-*

ment – «успешно действовать в условиях конкуренции», *underpin global reach* – «укреплять присутствие в мире»);

- глаголы и глагольные фразы, обозначающие действия противника (*diminish* – «преуменьшать», *degrade* – «снижать боеспособность», *disrupt* – «подрывать», *deceive* – «дезинформировать», *destroy* – «разрушать»; *deny advantage* – «лишать преимущества», *hold satellites at risk* – «угрожать спутникам», *defeat space-based capabilities* – «поражать средства космического базирования», *seek to secure freedom of action* – «стремиться обеспечить свободу действий»);

- атрибутивные фразы для выражения оценки ВВС США и противников (*unmatched global power* – «не имеющая равных мировая держава», *the best-equipped Airmen* – «оснащенные самым лучшим вооружением летчики», *innovative Airmen* – «технически грамотные авиационные специалисты», *Air Force leadership in this critical domain* – «лидерство ВВС в этой важной области», *the most effective policy* – «самая эффективная политика», *successful war-fighting conceptual framework* – «эффективная концептуальная основа ведения войны»; *potential adversaries* – «потенциальные противники», *rapidly advancing adversaries* – «стремительно развивающиеся противники», *blunt aggression* – «прямая агрессия»).

Грамматические особенности военно-научного текста проявляются в использовании модальных глаголов и форм пассивного залога неличных форм глагола в виде герундия, инфинитива и причастий, причастных оборотов в функции определения. Неличные формы глагола, характерные для текстов военно-научной направленности, в отдельных случаях могут использоваться в несвойственной для них синтаксической функции, например части составного именного сказуемого: *The ability to exploit the advantages of the space domain is no longer a given* [25, p. 5]. – «Возможность использовать преимущества космического пространства больше не является данностью».

Синтаксические особенности текста определяются его прагматической направленностью – описать концепцию переноса военных действий в космос и убедить читателей в превосходстве ВВС США в этой области. Для этой цели используются простые и сложноподчиненные предложения с изъяснительными, определительными, условными придаточными предложениями, наряду с придаточ-

ными причины и цели. Для поддержания логической связи между предложениями и абзацами, а также для придания целостности всему тексту используются следующие средства лексической связи: *by and large* – «в общем и целом», *conversely, more broadly* – «в более широком контексте», *likewise/similarly* – «аналогично», *additionally* – «кроме этого», *however* – «однако», *first* – «во-первых», *second* – «во-вторых», *finally* – «в заключение» и др.

Использование параллельных конструкций для усиления значения сообщаемой информации является типичным синтактико-стилистическим приемом военно-научного текста: *The history of the failure of war can almost be summed up in two words: too late. Too late in comprehending the deadly purpose of a potential enemy. Too late in realizing the mortal danger. Too late in preparedness* [25, p. 7]. – «Историю военных поражений можно сформулировать почти в двух словах: слишком поздно. Слишком поздно становится понятной коварная цель потенциального врага. Слишком поздно осознается смертельная опасность. Слишком поздно обеспечивается готовность».

Несмотря на то, что в текстах научного стиля речи практически отсутствуют средства выразительности, военно-научный текст может быть исключением из правил. В частности, в описании новой военной стратегии авторы допускают употребление имплицитной гиперболы, доказывая исключительность и преимущества ВВС США в конкурентной борьбе за космос: *Our national security space program is the envy of the world. As an Air Force, we take great pride in our ability to always be there* [26, p. 5]. – «Наша космическая программа национальной безопасности является предметом зависти всех стран мира. Мы горды тем, что наши ВВС всегда способны быть там, где надо».

Среди других стилистических приемов следует также отметить использование градации как средства экспрессии усиления смысла и воздействия сообщаемой информации на читателей. Специфичным является и использование тире перед указанием обстоятельства времени, подчеркивающее декларативный характер высказывания: *Ceding the high ground is not an American way of war – not then, not now, not ever* [Ibid., p. 7]. – «Уступать первенство в ведении войны – не в правилах американцев ни в прошлом, ни сейчас, ни в будущем».

Стоит также выделить прием антитезы, который выражается в использовании фраз с противоположным значением для описания

действий сил США и их противников, например: *provide a military advantage / deny advantage, successfully operate / hold at risk, ensure space superiority / degrade space capabilities*.

В целом следует отметить, что проведенный анализ позволил определить основные жанры военно-научного текста, раскрыть его жанровые и языковые особенности на материале аналитической статьи, а также показать возможности использования лингвистического анализа при переводе текстов по специальности. Системная работа с военно-научными текстами разных жанров является обязательным условием для формирования у будущих переводчиков лингвистической компетенции, средством овладения переводческой деятельностью, необходимым способом получения актуальной информации профессионального плана.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык [Электронный ресурс]: учебник для вузов. 13-е изд., стер. М., 2016. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=364035> (дата обращения: 06.12.2020).
2. Брандес М.П. Стилистика. Теоретический курс: учебник. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2004.
3. Владимирова Т.Л. Язык и стиль научного текста: учеб. пособие. Томск, 2010.
4. Гавриленко М.В. Обучение научному стилю речи в военном вузе: сб. науч. трудов // Сборник научных трудов / под общ. ред. С.А. Куценко. Новосибирск, 2018. С. 53–56.
5. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка: опыт систематизации выразительных средств. М., 2016.
6. Гарбовский Н.К., Мишкурин Э.Н. Военный перевод в современном мире (теоретико-методологические, лингвистические, военно-исторические и социально-политические аспекты) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 22: Теория перевода. 2010. № 2. С. 16–41.
7. Головкин Н.В. Стилистика русского научного дискурса [Электронный ресурс]: учеб. пособие. М., 2020. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=603198> (дата обращения: 06.12.2020).
8. Дюмон Н.Н. Понятие «научный текст» и «научный дискурс» в лингвистических исследованиях // Альманах современной науки и образования. Тамбов, 2008. № 8(15): в 2 ч. Ч. I. С. 65–67.
9. Иванова М.С. Научный стиль как объект предпереводческого анализа // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Филология. 2017. № 4. С. 193–196.
10. Калашникова О.А. Профессиональная коммуникативная компетенция как цель в обучении военного переводчика в авиационном вузе [Электронный ресурс] // Современная наука: актуаль-

ные проблемы теории и практики. № 7-2. Сер.: Гуманитарные науки. М., 2020. DOI: 10.37882/2223-2982.2020.07-2.11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43941564> (дата обращения: 06.12.2020).

11. Карчаева С.Х. Дискурсивность научного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Нальчик, 2010.

12. Кожина М.Н. Стилистика русского языка: учебник. 6-е изд., стер. М., 2016.

13. Культура речи. Научная речь: учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М., 2020.

14. Кучинская Е.А., Ларченкова Е.В. К вопросу о жанрах англоязычного военного дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2017. № 5(71): в 3 ч. Ч. 1. С. 113–117.

15. Макурина М.Ю. Военный текст: стратегии обучения переводу [Электронный ресурс] // Linguamobilis. 2015. № 1(52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voennyu-tekst-strategii-obucheniya-perevod> (дата обращения: 06.12.2020).

16. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов. 2-е изд., испр. М., 1988.

17. Пашкова М.Н. Научный текст как объект рассмотрения и изучения // Образование и наука в современных условиях. 2016. № 3(8). С. 151–154.

18. Сафонова О.Ю. Стилистические особенности текстов военной тематики [Электронный ресурс] // E-Scio. 2018. № 4(19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stilisticheskie-osobennosti-tekstov-voennoy-tematiki/viewer> (дата обращения: 06.12.2020).

19. Скорикова Т.П. Методические аспекты обучения научному стилю речи в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Гуманитарный вестник. 2015. Вып. 5. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/pedagog/250html> (дата обращения: 06.12.2020).

20. Стрелковский Г.М. Теория и практика военного перевода: немецкий язык. М., 1979.

21. Ульянова Н.В. Военный текст как объект профессионально-ориентированного иноязычного чтения [Электронный ресурс] // Изв. Тул. гос. ун-та. Гуманитарные науки. 2009. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voennyu-tekst-kak-obekt-profes> (дата обращения: 06.12.2020).

22. Федорова Л.В. Методика обучения научному стилю речи иностранных военнослужащих в военном техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.

23. Steven M. Subtleties of Scientific Style. Thornleigh, 2007.

24. Tardy C. The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus rex? [Electronic resource] // Journal of English for Academic Purposes. 2004. Vol. 3. Is. 3. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2003.10.001> (дата обращения: 06.12.2020).

25. Air and Space Power Journal [Electronic resource]. URL: <https://www.airuniversity.af.edu/ASPJ/> (дата обращения: 06.12.2020).

26. The Journal of Aviation/Aerospace Education and Research [Electronic resource]. URL: <https://commons.erau.edu/jaaer/vol29/iss3/3/> (дата обращения: 06.12.2020).

27. Defense Technology [Electronic resource]. URL: <https://www.sciencedirect.com/journal/defence-technology> (дата обращения: 06.12.2020).

* * *

1. Arnol'd I.V. Stilistika. Sovremennyy anglijskij yazyk [Elektronnyj resurs]: uchebnik dlya vuzov. 13-e izd., ster. M., 2016. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=364035> (дата обращения: 06.12.2020).

2. Brandes M.P. Stilistika. Teoreticheskij kurs: uchebnik. 3-e izd., pererab. i dop. M., 2004.

3. Vladimirova T.L. Yazyk i stil' nauchnogo teksta: ucheb. posobie. Tomsk, 2010.

4. Gavrilenko M.V. Obuchenie nauchnomu stilju rechi v voennom vuze: sb. nauch. trudov // Sbornik nauchnyh trudov / pod obshch. red. S.A. Kucenko. Novosibirsk, 2018. S. 53–56.

5. Gal'perin I.R. Oчерки po stilistike anglijskogo yazyka: opyt sistematizacii vyrazitel'nyh sredstv. M., 2016.

6. Garbovskij N.K., Mishkurov E.N. Voennyj perevod v sovremennom mire (teoretiko-metodologicheskie, lingvisticheskie, voenno-istoricheskie i social'no-politicheskie aspekty) // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 22: Teoriya perevoda. 2010. № 2. S. 16–41.

7. Golovko N.V. Stilistika russkogo nauchnogo diskursa [Elektronnyj resurs]: ucheb. posobie. M., 2020. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=603198> (дата обращения: 06.12.2020).

8. Dyumon N.N. Ponyatie «nauchnyj tekst» i «nauchnyj diskurs» v lingvisticheskikh issledovaniyah // Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya. Tambov, 2008. № 8(15): v 2 ch. Ch. I. С. 65–67.

9. Ivanova M.S. Nauchnyj stil' kak ob'ekt pred-perevodcheskogo analiza // Vestn. Tver. gos. un-ta. Ser.: Filologiya. 2017. № 4. S. 193–196.

10. Kalashnikova O.A. Professional'naya kommunikativnaya kompetenciya kak cel' v obuchenii voennogo perevodchika v aviacionnom vuze [Elektronnyj resurs] // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. № 7-2. Ser.: Gumanitarnye nauki. M., 2020. DOI: 10.37882/2223-2982.2020.07-2.11. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43941564> (дата обращения: 06.12.2020).

11. Karchaeva S.H. Diskursivnost' nauchnogo teksta: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Nal'chik, 2010.

12. Kozhina M.N. Stilistika russkogo yazyka: uchebnik. 6-e izd., ster. M., 2016.

13. Kul'tura rechi. Nauchnaya rech': ucheb. posobie dlya vuzov. 2-e izd., ispr. i dop. M., 2020.

14. Kuchinskaya E.A., Larchenkova E.V. K voprosu o zhanrah angloyazychnogo voennogo diskursa //

Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2017. № 5(71): v 3 ch. Ch. 1. S. 113–117.

15. Makurina M.Yu. Voennyj tekst: strategii obucheniya perevodu [Elektronnyj resurs] // Lingua-mobilis. 2015. № 1(52). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voennyj-tekst-strategii-obucheniya-perevod> (data obrashcheniya: 06.12.2020).

16. Motina E.I. Yazyk i special'nost': lingvo-metodicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku studentov. 2-e izd., ispr. M., 1988.

17. Pashkova M.N. Nauchnyj tekst kak ob#ekt rassmotreniya i izucheniya // Obrazovanie i nauka v sovremennyh usloviyah. 2016. № 3(8). S. 151–154.

18. Safonova O.Yu. Stilisticheskie osobennosti tekstov voennoj tematiki [Elektronnyj resurs] // E-Scio. 2018. № 4(19). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stilisticheskie-osobennosti-tekstov-voennoj-tematiki/viewer> (data obrashcheniya: 06.12.2020).

19. Skorikova T.P. Metodicheskie aspekty obucheniya nauchnomu stilyu rechi v neyazykovom vuze [Elektronnyj resurs] // Gumanitarnyj vestnik. 2015. Vyp. 5. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/peagog/250html> (data obrashcheniya: 06.12.2020).

20. Strelkovskij G.M. Teoriya i praktika voenno-go perevoda: Nemeckij yazyk. M., 1979.

21. Ul'yanova N.V. Voennyj tekst kak ob#ekt professional'no-orientirovannogo inoyazychnogo chteniya // Izv. Tul. gos. un-ta. Gumanitarnye nauki. 2009. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voennyj-tekst-kak-obekt-profes> (data obrashcheniya: 06.12.2020).

22. Fedorova L.V. Metodika obucheniya nauchnomu stilyu rechi inostrannyh voennosluzhashchih v voennom tekhnicheskom vuze: dis. ... kand. ped. nauk. M., 1997.

Military and scientific text as an object of the linguistic analysis

The military and scientific text – an object of the linguistic analysis of the translator – is defined as a variety of the text of the military and scientific substyle with the specific genre, language and stylistic traits. There are specified the genres of the written texts of the theme of the military aviation. There are analyzed in details the lexical, grammar and stylistic peculiarities of the military and scientific texts on the basis of the analytical article.

Key words: *military and scientific text, genre, analytical article.*

(Статья поступила в редакцию 23.03.2021)

Е.В. ФАДЕЕВА

(Орел)

СПОСОБЫ ЯЗЫКОВОГО ВЫРАЖЕНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ДИСКОМФОРТА НА ФОНЕТИКО-ФОНОЛОГИЧЕСКОМ УРОВНЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Исследуются вопросы, связанные с проблематикой неуспешного речевого взаимодействия, а именно дискомфорта общения. Анализируются языковые средства выражения коммуникативного дискомфорта с системных позиций, наличие таких показателей подтверждается примерами. Подробно описываются языковые средства выражения коммуникативного дискомфорта на фонетико-фонологическом уровне лингвистического анализа.

Ключевые слова: *метакоммуникативный показатель коммуникативного дискомфорта, фонетико-фонологический уровень лингвистического анализа.*

Вопросам структурной, семантической и прагматической характеристик диалогической речи посвящено большое количество работ современных лингвистов. Анализируя языковые средства, используемые коммуникантами для реализации своих целей, и коммуникативно-целевые характеристики речевого акта, ученые выделяют благоприятные и аномальные ситуации диалога. При этом успех или неуспех общения зависит от выбранных коммуникантами языковых средств, с помощью которых они намерены достичь своих коммуникативных или практических целей. Условия успешности речевого общения и принципы организации эффективной коммуникации являются базовыми понятиями коммуникативной лингвистики [3, с. 276–302; 11, с. 32–35].

Исследуя аномальные коммуникативные ситуации, многие зарубежные и отечественные ученые (Дж. Остин, Дж. Серль, Т.А. ван Дейк, Дж. Лич, Х.П. Грайс, Н.Д. Арутюнова, Б.Ю. Городецкий, В.З. Демьянков, И.М. Кобозева, Е.В. Падучева, А.А. Романов, Л.П. Семенов, Н.К. Кънева, И.Н. Горелов, К.Ф. Седов, Б.С. Кардинский и др.) уделяют довольно пристальное внимание коммуникативным

неудачам и коммуникативным конфликтам [4, с. 51–53; 5, с. 209–258; 6, с. 209–258; 7, с. 56–65; 14, с. 32–35]. Предметом нашего внимания являются ситуации коммуникативного дискомфорта, которые занимают особое место в ряду аномальных ситуаций общения. Проблема дискомфорта общения не менее важна при описании коммуникативных актов, чем проблемы коммуникативных неудач и конфликтов, т. к. сознательное создание участниками речевого акта ситуаций коммуникативного дискомфорта отражает достаточно важные вехи стратегической линии их поведения.

Л.П. Семененко рассматривал явление коммуникативного дискомфорта относительно источников его возникновения [14, с. 63–85]. Мы рассматриваем описания коммуникативных ситуаций с точки зрения показателей коммуникативного дискомфорта [18, с. 307–313; 19, с. 92–96].

Под метакоммуникативным показателем КД мы понимаем любой наблюдаемый аспект коммуникативной ситуации, позволяющий судить о том, что в данный момент диалогического взаимодействия возникают те или иные препятствия, которые затрудняют реализацию в полной мере коммуникативных намерений/ожиданий коммуниканта/коммуникантов. Понятие метакоммуникативного показателя КД значительно шире понятия источника КД, которым пользуется Л.П. Семененко при построении своей схемы типологического описания КД-ситуаций. Мы имеем в виду то, что лишь в частном случае ситуативный показатель КД может совпадать с источником возникновения дискомфорта или включать в себя отсылку на источник КД [18, с. 307–313; 19, с. 92–96].

Рассматривая классификацию метакоммуникативных показателей дискомфорта общения, описывающих некоторые особенности КД-ситуаций, мы приводили примеры текстов художественной литературы, наглядно демонстрирующие наличие соответствующих сигналов напряженного общения, которые свидетельствуют о существовании определенных трудностей и препятствий, способных помешать коммуникантам реализовать в полной мере свои коммуникативные намерения и/или ожидания. Носителем таких «тревожных» сигналов могут являться определенные языковые средства, используемые авторами анализируемых текстов. При этом также возникает вопрос о целенаправленном выборе участниками коммуникации эффективных языковых средств, использование которых в

КД-ситуациях способствовало бы беспрепятственному осуществлению коммуникативных и/или практических интенций говорящего [18, с. 307–313; 19, с. 92–96].

В процессе выявления и систематизации типовых показателей, обеспечивающих эксплицитное представление релевантных характеристик коммуникативного дискомфорта, мы обратились к корпусу текстов, являющихся фрагментами диалога или авторскими описаниями тех или иных коммуникативных ситуаций, основываясь на исходном предположении о том, что исследуемое нами явление имеет целый ряд устойчивых коррелятов на различных уровнях лингвистического анализа:

- фонетико-фонологическом (основная единица – фонема);
- морфемно-морфологическом (основная единица – морфема);
- лексико-семантическом (основная единица – слово);
- синтаксическом (основная единица – предложение).

Таким образом, в качестве основного параметра типологизации языковых показателей дискомфорта общения мы принимаем иерархическое системное разграничение языковых единиц, потенциально являющихся компонентами метакоммуникативных дескрипций КД. В нашей статье мы предлагаем подробно описать языковые средства выражения коммуникативного дискомфорта на фонетико-фонологическом уровне лингвистического анализа.

Фонема является основной единицей фонетико-фонологического уровня и существует в своих вариантах (аллофонах), которые бывают обязательными и факультативными. Обязательные аллофоны при определенных фонетических условиях постоянно повторяются у всех носителей определенного языка и, соответственно, относятся к норме этого языка. Факультативные аллофоны могут конкурировать с нормой языка и чаще всего представляют собой отклонение от нормы, характерной для какого-либо языка [10, с. 52; 20, с. 115–129]. Учитывая это обстоятельство, мы предположили, что в ситуациях дискомфорта общения коммуникант, испытывающий КД, может использовать в своей речи факультативные варианты, не типичные для того языка, носителем которого он является, что будет являться отклонением от нормы этого языка. Возможно, что в некоторых ситуациях намеренное или неосознанное употребление таких

вариантов фонем будет свидетельствовать о напряженности диалогического общения, связанной с тем или иным аномальным сдвигом в развитии диалогического сценария, что всегда чревато возникновением коммуникативно-дискомфортной обстановки речевого обмена.

Проиллюстрируем наше предположение примерами.

(1) *Елена Павловна опустила глаза на кулон с электронными часиками, подошла к доске, выбрала мел подлиннее и учительским почерком начала писать задание на дом, вызывая привычный ропот класса.*

– Ой, как мно-о-ого! – заволновались дети, с малолетства приучающиеся к корректировке планов.

– Ну хорошо, – согласилась Казаковцева, – выучить новую лексику и повторить тему «Моя семья». Буду спрашивать!» [12, с. 7].

В данном примере представлен языковой показатель КД из разряда фонетико-фонологических характеристик плана выражения. В контексте описываемой ситуации об испытываемом дискомфорте коммуникантов (учеников) свидетельствует дружное употребление слова *много* в несколько необычной звуковой форме. Здесь вариант фонемы /o/ – протяженный гласный звук, что не является типичным (фонематичным) для русского языка, в отличие, например, от английского языка, где деление гласных по признаку длительности звука признается фонологически значимым (или, по крайней мере, нормативно кодифицированным). Таким образом, манифестируя испытываемый коммуникативный дискомфорт, ученики применяют, видимо, уже отработанную тактику выражения недовольства (*привычный ропот*). Это наше наблюдение подкрепляется содержащимся в метакоммуникативной дескрипции (в словах автора, обрамляющих прямую речь) одного из характерных показателей состояния КД (*заволновались*). Ученики, намеренно используя в своей речи факкультативный вариант фонемы, очевидно, достигают искомым коммуникативных и практических целей, о чем позволяет судить реакция учителя, вынужденного корректировать свою коммуникативную целевую установку (*ну хорошо, согласилась*).

Следующий пример также является иллюстрацией языкового выражения коммуникативного дискомфорта на уровне фонетико-фонологического представления высказывания.

(2) – *Слушай, Га-Ноцри, – заговорил прокуратор, глядя на Иешу как-то странно: лицо*

прокуратора было грозно, но глаза тревожны, – ты когда-либо говорил что-нибудь о великом кесаре? Отвечай! Говорил?.. Или... не... говорил? – Пилат протянул слово «не» несколько больше, чем это полагается на суде, и послал Иешу в своем взгляде какую-то мысль, которую как бы хотел внушить арестанту [2, с. 32].

Участник диалога явно испытывает дискомфорт, хотя и пытается скрыть это состояние (*лицо прокуратора было грозно, но глаза тревожны*). Пытаясь нейтрализовать КД и достичь своих коммуникативных и практических целей («подсказать» собеседнику правильный ответ на свой вопрос, чтобы попытаться спасти его), коммуникант (Пилат) использует такой же прием, что и ученики в предыдущем примере. Автор так описывает тактику прокуратора: *протянул слово «не» несколько больше, чем это полагается на суде*. Это и предполагает более протяженное, нетипичное для нормы русского языка употребление варианта гласной фонемы /e/.

В следующем примере коммуникант идет дальше – пытается протянуть согласный звук, что в русском языке не подлежит нормативной регламентации.

(3) – *С-сука Каравайчук, – проговорила Алина. – Не мог дать квартиру в кирпичном доме... [15, с. 10].*

Коммуникант Алина явно демонстрирует свой дискомфорт, не только оскорбляя раздражающего ее человека, но и используя языковой показатель КД фонетико-фонологического уровня – произносит вариант фонемы /с/ с несколько большим шумовым эффектом, чем обычно. Звук [с] – свистящий согласный с характерным потенциалом в плане звукового символизма, что позволяет враждебно настроенному коммуниканту акцентированно выразить негативные эмоции, вызванные присутствующим в данной ситуации либо непосредственно не присутствующим, но актуальным для нее фактором КД.

Говоря о языковых средствах выражения коммуникативного дискомфорта на фонетико-фонологическом уровне, мы подчеркиваем, что коммуниканты, испытывающие дискомфорт, используют в своей речи варианты фонем, предполагающие некоторое отклонение от принятой нормы и являющиеся нетипичными для данного языкового коллектива. В то же время существуют диалекты национального языка, где, в частности, протяжное произнесение гласных звуков является нормой. Сюда

также относится, например, оканье, характерное для некоторых восточнославянских языков и диалектов. Эта фонетическая особенность заключается в различии гласных [o] и [a] в безударных слогах, что типично для говоров северного наречия русского языка, части среднерусских говоров, а также для украинского и белорусского языков. Оканье часто противопоставляется аканью, которое состоит в том, что в безударной позиции гласные (орфографические) *a* и *o* произносятся одинаково – [a] – н[a]га, тр[a]ва. Другими словами, существуют определенные фонетические особенности, нормативно закрепленные для разных языковых коллективов. Считается, что москвичи акают, на Поволжье – окают, а тамбовчане, воронежцы и орловчане гэкают. Гэканье – это употребление усиленного (фрикативного) звука [г], что является не литературным, а диалектным употреблением русского языка. Таким образом, в определенных случаях коммуниканты, используя диалект, говор или просто нарушая норму русского языка (что характерно для просторечия), совершенно не испытывают дискомфорт общения, т. к. такое произнесение звуков типично для их языкового коллектива. Для нас языковым показателем коммуникативного дискомфорта на фонетико-фонологическом уровне является именно нехарактерное (намеренное или неосознанное) употребление вариантов фонем. Для сравнения приведем следующий пример:

(4) – *Толя!* – *Машиа повернулась к мужу.* – *Ты такой наивный, ей-богу... Я так и знала, что тебя обманут. Это же не она!*

– *Та хто же?! – крикнула Христина.* – *От новости!* – *И отец за спиной показал ей раздраженно – молчи, ради бога, дура набитая* [13, с. 278].

В данном примере коммуникант (Христина) произносит слово *кто* с нарушением орфоэпической нормы русского литературного языка. Она заменяет смычный взрывной звук [к] на щелевой [х], что, несомненно, представляет собой отклонение от нормы русского языка, но это не является языковым показателем испытываемого ею КД, поскольку такое произнесение слов и манера общения в целом являются для нее естественными и привычными. Пример (4), безусловно, демонстрирует ситуацию дискомфорта общения, о чем свидетельствуют и пейоративная лексика (*дура набитая*), и невербальные показатели – раздраженный жест коммуниканта (отца), и отчаянный крик Христины, но данные способы выра-

жения КД не относятся к языковым показателям коммуникативного дискомфорта на фонетико-фонологическом уровне репрезентации высказывания.

Помимо нетипичного употребления аллофонов коммуникантами, испытывающими КД, фонетико-фонологический уровень лингвистического анализа охватывает широкий пласт и других средств выражения дискомфорта общения, например показатели, отражающие просодический аспект высказывания говорящего в коммуникативно-дискомфортной ситуации.

Рассматривая метакоммуникативные дескрипции, отражающие просодический аспект высказывания говорящего, испытывающего КД, мы имеем в виду следующее. Интонация коммуниканта выдает его состояние КД и, таким образом, может быть замечена партнерами по коммуникации. Соответственно, компоненты интонации (тон, громкость, длительность, темп речи, тембр произнесения, паузация) могут являться показателями дискомфорта общения. Безусловно, просодия относится к суперсегментным, непосредственно не вербализуемым аспектам выражения КД, но мы считаем уместным рассматривать в нашем исследовании такие показатели на фонетико-фонологическом уровне лингвистического анализа, т. к. в примерах метакоммуникативных дескрипций, которые привлекают наше непосредственное внимание, содержатся как авторские описания, так и комментарии самих коммуникантов, отражающие данный аспект высказывания.

Приведем примеры.

(5) – *А вы не распоряжайтесь моим местом в жизни!* – *вскричал Максим Эдуардович так, что даже Маневич вздрогнула и оторвалась от телефона. Из курзала выглянули испуганные учительницы начальных классов, скрылись и выпустили на разведку Елену Павловну.*

– *Товарищи, – взмолилась она. – Дети услышат! Максим Эдуардович, уступите – вы же же мужчина!*

– *В том-то и беда, – с горечью непонятого ясновидца проговорил Лебедев, – в том-то и беда, что в школе мужчины давно уступили место... женщинам!* – *Последнее слово он произнес с особой интонацией, с какой говорят – «бабам», и, быстро застегнув пуговицы так, что осталась лишняя петелька, бросился вон из учительской, словно Чацкий из фамусовской Москвы* [12, с. 47–48].

В данном примере коммуникативный дискомфорт участника речевого взаимодействия

(Максима Эдуардовича) выражается с помощью таких средств, как повышенная сила звука (*вскричал Максим Эдуардович так, что даже Маневич вздрогнула и оторвалась от телефона*), а также ударение, выполняющее экспрессивную функцию, – раздраженный коммуникант делает акцент на слове *женщинам*, намереваясь подчеркнуть свое негативное отношение к участникам коммуникации. Испытывая КД, коммуникант пытается контролировать свои действия и избежать оскорблений, но избранный вариант интонационного оформления высказывания позволяет судить об истинном отношении говорящего к партнерам по диалогу. «Последнее слово он произнес с особой интонацией, с какой говорят – “бабам”», – так автор описывает состояние КД этого коммуниканта. В данном случае акт дискомфортного общения завершается полной коммуникативной неудачей (прекращением коммуникации).

В следующем примере коммуникант, пытаясь нейтрализовать испытываемый КД, использует просодическую коммуникативную тактику повышенной силы звука с целью подавить коммуникативную инициативу контрагента (*закричал... страшным голосом, повысил сорванный командами голос*):

(6) – *...Итак, Марк Крысобой, холодный и убежденный палач, люди, которые, как я вижу, – прокуратор указал на изуродованное лицо Иешуа, – тебя били за твои проповеди, разбойники Дисмас и Гестас, убившие со своими присными четырех солдат и, наконец, грязный предатель Иуда – все они добрые люди?*

– Да, – ответил арестант.

– И настанет царство истины?

– Настанет, ижемон, – убежденно ответил Иешуа.

– Оно никогда не настанет! – вдруг закричал Пилат таким страшным голосом, что Иешуа отшатнулся. Так много лет тому назад в Долине Дев кричал Пилат своим всадникам слова: «Руби их! Руби их! Великан Крысобой попался!» Он еще повысил сорванный командами голос, выкликавая слова так, чтобы их слышали в саду: – Преступник! Преступник! Преступник! [2, с. 34].

Приведем иллюстрацию, казалось бы, прямо противоположного случая, при котором, наоборот, снижение громкости служит функциональным показателем дискомфортного состояния коммуниканта («хотел сказать громко, но голос съехал на шепот»). Это, очевидно, служит еще одним подтверждением того, что за-

метные отклонения от конвенционально принятого произносительного инварианта (как и в рассмотренных выше примерах нестандартной реализации сегментных фонем) могут выступать в качестве показателя коммуникативной аномалии и, в частности, в качестве индикатора коммуникативно-дискомфортной ситуации.

(7) *«Пропал! – думал Яков Лукич. – Ходит-то, сукин сын! Будто всей земле хозяин! Ох, пропал! Небошь, за Никиту рестовать, дознался, вражина».*

...

– Разрешите войти?

– Входите. – Яков Лукич хотел сказать громко, но голос съехал на шепот [21, с. 98–99].

В следующем примере также иллюстрируется использование показателя КД – особый тон, который выдает состояние дискомфорта, испытываемое первым говорящим, что становится явным для его партнера.

(8) – *Вот я и явился для личного свидания, – проговорил он.*

Дарья Михайловна усмехнулась.

– Вижу, что явились. Вы говорите это таким тоном... Вам, должно быть, очень не хотелось ко мне ехать [17, с. 236].

Одним из компонентов интонации является паузация, которая также может сигнализировать о дискомфортном положении коммуниканта в ситуации диалога. При этом в качестве показателей КД мы рассматриваем паузы и запинки, вызванные, в частности, трудностями вербализации смысла, которые обусловлены состоянием коммуникативного дискомфорта.

В данном случае мы имеем в виду те ситуации, в которых коммуникант из-за испытываемого им дискомфорта затрудняется продолжать диалог: в психическом состоянии нервозности, смущения, неприятного удивления, растерянности и т. п., он запинаясь, оговаривается или прерывает высказывание. В устной речи о дискомфортном состоянии коммуниканта могут свидетельствовать паузы, нарушения плавности речевого потока и т. п., а в письменной репрезентации высказывания – многоточие, дефис, курсив и т. п.

Обратимся к следующим примерам, представляющим данную группу языковых показателей КД.

(9) – *Тереценко! Ты кого привез? – спросил он. Тереценко испуганно вытащил путевку «Общества книголюбов» и старательно прочел:*

– Пр... про-за-ика.
– Терещенко, я ж писателя заказывал!... [13, с. 132].

В примере (9) доминирующий коммуникативный статус одного из участников диалога вызывает у партнера ощущение дискомфорта, обусловленное внушаемым ему (или самовнушаемым) чувством страха, что часто случается в ситуациях с исходным несимметричным распределением ролей («начальник – подчиненный»). Агрессивное речевое действие, реализуемое иницирующим вопросом, приводит к тому, что «испуганный» коммуникант (Терещенко) начинает заикаться, очевидно, испытывая состояние КД, вызванное ощущением подавления собственной коммуникативной инициативы. В целом же акт общения заканчивается коммуникативной неудачей, но не по причине трудности вербализации К2 («подчиненный») смысла высказывания, а в силу того, что К1 («начальник») не понимает содержания ответа на свой вопрос, т. к. в его словарный запас (лексический тезаурус коммуниканта) не входит слово *прозаик*.

В следующем примере автор текста, являющийся метакоммуникантом, описывает дискомфортное состояние коммуниканта-персонажа, указывая на паузы в диалоге и замешательство, выраженное его «боркотанием»:

(10) *Пимен молчал. Я уже хотела повторить вопрос, но он поднял голову, уставился на меня тусклым оловянным зрачком. Такие глаза бывали у нашей больной соседки после эпилептического приступа.*

«Да лет семи, – пробормотал Сенька, – ему бы ныне было (тому прошло уж десять лет... нет, больше: двенадцать лет)».

Наступила огромная ватная пауза ... [13, с. 208].

(11) – *А я буду ночевать у вас.*

– *У меня? – удивилась Алина. Она не заметила иронии. Все принимала за чистую монету.*

– *А что такого? Вы ведь одна живете?..*

– *Да ... Вообще-то ... – растерялась Алина. – Ну, если вы согласны...*

– *Я согласен.*

– *Хорошо, я заберу вас к себе. Но у меня один ключ. Нам придется уехать вместе.*

– *Нормально, – согласился Тишкин. – Будете уезжать, возьмите меня с собой [15, с. 5–6].*

В этом примере состояние растерянности коммуниканта (Алина), испытывающего КД, отражено прерывистостью речи и «недогово-


ренностью», чему в тексте (11) соответствует многоточие – письменный коррелят данных явлений звучащего речевого высказывания.

В данной статье мы рассмотрели некоторые важные особенности выражения коммуникативного дискомфорта в плане использования как сегментных, так и сверхсегментных фонетико-фонологических средств. Языковые средства выражения коммуникативного дискомфорта были проанализированы с системных позиций. Подтвердив примерами наличие языковых показателей дискомфортного общения на фонетико-фонологическом уровне лингвистического анализа, мы приходим к выводу, что рассматриваемое нами явление диалогического взаимодействия представлено в речи довольно наглядно и средства языкового выражения коммуникативного дискомфорта выполняют метакоммуникативную функцию в описаниях таких ситуаций, являясь сигналами КД.

Список литературы

1. Вежбицка А. Речевые акты // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 12. М., 1985. С. 251–275.
2. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита / сост., коммент. Б. Соколова. М., 1989.
3. Гордон Д., Лакофф Дж. Постулаты речевого общения // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI: Лингвистическая прагматика. М., 1985. С. 276–302.
4. Городецкий Б.Ю. От лингвистики языка – к лингвистике общения // Язык и социальное познание. М., 1990. С. 39–56.
5. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 16. М., 1985. С. 217–237.
6. Гудман Б.А. Идентификация референта и связанные с ней коммуникативные неудачи // Новое в зарубежной лингвистике. 1989. Вып. 24. С. 209–258.
7. Демьянков В.З. Недопонимание как нарушение социальных предписаний // Язык и социальное познание. М., 1990. С. 56–65.
8. Демьянков В.З. Об антропоцентрическом направлении в когнитивной лингвистике // Когнитивные исследования языка. Вып. 27: Антропоцентрический подход в когнитивной лингвистике. М.; Тамбов, 2016. С. 36–45.
9. Клепиков Ю. Пацаны. Л., 1988.
10. Маслов Ю.С. Введение в языкознание: учеб. для филол. спец. вузов. 3-е изд., испр. М., 1997.
11. Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII: Теория речевых актов. М., 1986. С. 32–35.
12. Поляков Ю. Работа над ошибками. М., 2009.

13. Рубина Д. Когда же пойдет снег?: повести и рассказы. М., 2005.
14. Семенов Л.П. Аспекты лингвистической теории монолога. М., 1996.
15. Токарева В. Сальто-мортале: сб. М., 2010.
16. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. Т. 2. М., 1980.
17. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем. М., 1980. Т. 5.
18. Фадеева Е.В. Опыт типологического описания ситуаций коммуникативного дискомфорта по метакommunikativnym pokazatelyam // Уч. зап. Орл. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 4(54). С. 307–313.
19. Фадеева Е.В. Метакоммуникативный показатель и источник коммуникативного дискомфорта в речевом общении // Всероссийский круглый стол «Формирование и совершенствование поликультурной языковой личности специалистов средствами родного, русского и иностранного языков», 22 окт. 2015 г.: сб. материалов / под ред. Л.И. Анохиной. Орел, 2015. С. 92–96.
20. Шарафутдинова Н.С. Теория и история лингвистической науки: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.; Владимир, 2008.
21. Шолохов М.А. Собрание сочинений: в 8 т. Т. 5: Поднятая целина: роман в 2 кн. / сост. М. Махоиной. М., 1986.
- * * *
1. Vezhbicka A. Rechevye akty // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. 12. M., 1985. S. 251–275.
2. Bulgakov M.A. Master i Margarita / sost., komment. B. Sokolova. M., 1989.
3. Gordon D., Lakoff Dzh. Postulaty rechevo-go obshcheniya // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. XVI: Lingvisticheskaya pragmatika. M., 1985. S. 276–302.
4. Gorodeckij B.Yu. Ot lingvistiki yazyka – k lingvistike obshcheniya // Yazyk i social'noe poznanie. M., 1990. S. 39–56.
5. Grajs G.P. Logika i rechevoe obshchenie // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. 16. M., 1985. S. 217–237.
6. Gudman B.A. Identifikaciya referenta i svyazannye s nej kommunikativnye neudachi // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. 1989. Vyp. 24. S. 209–258.
7. Dem'yankov V.Z. Nedoponimanie kak narushenie social'nyh predpisaniy // Yazyk i social'noe poznanie. M., 1990. S. 56–65.
8. Dem'yankov V.Z. Ob antropocentricheskom napravlenii v kognitivnoj lingvistike // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. 27: Antropocentricheskij podhod v kognitivnoj lingvistike. M.; Tambov, 2016. S. 36–45.
9. Klepikov Yu. Pacany. L., 1988.
10. Maslov Yu.S. Vvedenie v yazykoznanie: ucheb. dlya filol. spec. vuzov. 3-e izd., ispr. M., 1997.
11. Ostin Dzh. Slovo kak dejstvie // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. XVII: Teoriya rechevyh aktov. M., 1986. S. 32–35.
12. Polyakov Yu. Rabota nad oshibkami. M., 2009.
13. Rubina D. Kogda zhe pojdet sneg?: povesti i rasskazy. M., 2005.
14. Semenenko L.P. Aspekty lingvisticheskoy teorii monologa. M., 1996.
15. Tokareva V. Sal'to-mortale: sb. M., 2010.
16. Turgenev I.S. Polnoe sobranie sochinenij i pisem. T. 2. M., 1980.
17. Turgenev I.S. Polnoe sobranie sochinenij i pisem. M., 1980. T. 5.
18. Fadeeva E.V. Opyt tipologicheskogo opisaniya situacij kommunikativnogo diskomforta po metakommunikativnym pokazatelyam // Uch. zap. Orł. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2013. № 4(54). S. 307–313.
19. Fadeeva E.V. Metakommunikativnyj pokazatel' i istochnik kommunikativnogo diskomforta v rechevom obshchenii // Vserossijskij kruglyj stol «Formirovanie i sovershenstvovanie polikul'turnoj yazykovoj lichnosti specialistov sredstvami rodnogo, russkogo i inostrannogo yazykov», 22 okt. 2015 g.: sb. materialov / pod red. L.I. Anohinoy. Orel, 2015. S. 92–96.
20. Sharafutdinova N.S. Teoriya i istoriya lingvisticheskoy nauki: ucheb. posobie. 2-e izd., pererab. i dop. M.; Vladimir, 2008.
21. Sholohov M.A. Sobraenie sochinenij: v 8 t. T. 5: Podnyataya celina: roman v 2 kn. / sost. M. Manohinoy. M., 1986.



***Ways of the linguistic expression
of the communicative discomfort
at the phonetic and phonological levels
of the linguistic analysis***

The article deals with the issues related to the topic of the failing speech cooperation, especially the uncomfortable communication. There are analyzed the language means of the expression of the communicative discomfort from the perspective of the system positions. the existence of these factors is proved by the examples. There are described in details the language means of the expression of the communicative discomfort at the phonetic and phonological levels of the linguistic analysis.

Key words: *metacommunicative indicator of communicative discomfort, phonetic and phonological level of the linguistic analysis.*

(Статья поступила в редакцию 15.03.2021)

Ж.Ю. МОТЫГИНА
(Астрахань)

**ПРИЕМЫ МЕТАФОРИЗАЦИИ
ФРЕЙМА «ВАКЦИНАЦИЯ
ОТ КОРОНАВИРУСА»
В ПРОЦЕССЕ ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ
В СТРУКТУРЕ СЕТЕВОГО
МЕДИЦИНСКОГО
МЕДИАДИСКУРСА**

Рассматриваются приемы метафоризации фрейма «вакцинация от коронавируса» в структуре сетевого медицинского медиадискурса. В ходе анализа фрейма удалось выделить в его структуре шесть тематических групп. При актуализации данного фрейма используются фольклор как национальный культурный код и такие метафорические приемы, как сравнение, олицетворение, метафора, развернутая метафора, пословицы, поговорки и т. д.



Ключевые слова: *дискурс, метафора, корона-вирус, вакцина, языковые средства, Интернет, культурный код.*

В процессе коммуникации приемы метафоризации используются в жанрах публицистического стиля, когда необходимо придать речи особую направленность на читательскую аудиторию. Их применение в жанрах медийного дискурса также продуктивно и имеет множество прагматических целей. Коммуникативная цель метафоризации заключается в создании концептуальной интеграции нового лексического значения, в изменении отношения адресата к описываемому в данный момент информационному событию. Это особенно важно в условиях межкультурной коммуникации, в условиях коммуникации на базе научного знания между разными странами, ведь объектом рассмотрения является особо актуальная для человечества ситуация вакцинации от коронавируса – заболевания, которое приобрело масштаб пандемии. Данная статья посвящена рассмотрению метафорических приемов в структуре фрейма «вакцинация от коронавируса» в составе медицинского дискурса, а точнее в его разновидности – сетевом медицинском медиадискурсе.

Главной прагматической функцией медицинского медиадискурса является популяризация специализированных медицинских зна-

ний среди населения с целью предотвращения, профилактики возникновения возможного патологического состояния, что обуславливает специфику вербального и экстравербального оформления информационного сообщения [1, с. 112]. Актуальность данной статьи обусловлена способностью средств массовой информации, в том числе и жанров сетевого медицинского медиадискурса, в структуре которого функционируют метафоры, воздействовать на массовое сознание, воздействовать на адресатов с чувством недоверия, недопонимания, оппозиционно настроенных по отношению к блокам информации о вакцинации. Цель нашего исследования – проанализировать на материале интернет-изданий специфику фрейма «вакцинация от коронавируса» и выявить способы придания речи образно-экспрессивной окраски. Нам интересны в первую очередь метафоры, способные придавать речи образно-экспрессивную окраску, ярко выраженную эмоциональную оценку.

Методологической основой исследования является дискурс-анализ, устанавливающий связь между языком и социальной действительностью. Мы опираемся на установки голландского исследователя Т.Д. Ван Дейка, который создал собственную модель дискурс-анализа с учетом таких социальных факторов, как мнения, установки говорящего и слушающего, их социальный статус, этническая принадлежность и т. д. Как подчеркивает исследователь, «анализ дискурса не следует ограничивать структурами текстов или диалогов. Когда дискурсы получают определения как единицы вербального общения или как коммуникационные явления, к их реальной обработке или использованию в социальных и коммуникационных аспектах следует обращаться с позиций целостного, интегрированного подхода» [5]. В исследовании также задействован фрейм-анализ.

Материалом послужили статьи, опубликованные в российских интернет-изданиях в 2020–2021 гг. В медийном дискурсе, как и в медицинском медийном дискурсе, существует множество каналов передачи информации: газеты (в бумажном и электронном виде), радио, телевидение, Интернет.

Специфике медийного дискурса и особенностям репрезентации в СМИ пандемии коронавирусной инфекции посвящено много исследований. Например, аксиологические характеристики медийного дискурса рассматривают в своих работах такие исследователи, как

В.А. Буряковская [4], Т.Г. Добросклонская [8], М.Р. Желтухина [9] и др. В.И. Карасик в своей статье «Эпидемия в зеркале медийного дискурса: факты, оценки, позиции» приходит к выводу: «Мировая эпидемия способствует поляризации как здоровых и больных людей, так и человечности, и бесчеловечности. Новости о коронавирусе и отклики на них в медийном дискурсе и социальных сетях свидетельствуют о том, что критичность восприятия информации во времена потрясений резко понижается» [10, с. 31]. В статье О.Н. Новиковой и Ю.В. Калугиной «COVID-19 в контексте современного состояния исследования дискурса о пандемии» рассматривается процесс вхождения в язык названия нового заболевания, вызвавшего пандемию – COVID-19. Исследователи считают, что «в освоении рассматриваемого неологизма задействовано множество участников и дискурсов. Можно утверждать, что как чрезвычайное событие для всех и каждого пандемия породила так называемый временный тематический дискурс [11, с. 378]. Сегодняшний дискурс о пандемии отличается неоднородность и сложность структуры: основная коммуникативно-речевая сфера представлена не только профессиональной медицинской деятельностью, но и политической, религиозной, педагогической и др.; специфику коммуникации составляет глобальная общность участников; ситуации общения также многообразны [Там же]. Метафорическое моделирование в структуре данного временного тематического дискурса рассматривается в статье Н.С. Данковой и Е.В. Крехтуновой «Репрезентация пандемии в СМИ: метафорический образ войны (на материале американских газет)» [7].

Осуществление поставленной цели предполагает решение следующих задач:

- обозначить российские каналы передачи информации в структуре медицинского медиадискурса;

- определить специфику фрейма «вакцинация от коронавируса» и особенности его вербализации определенными слотами;

- выявить метафорические приемы и другие языковые средства выразительности, используемые при репрезентации фрейма «вакцинация от коронавируса».

Сетевой медицинский медиадискурс представлен:

- медицинскими интернет-газетами («Медицинская газета», «Медицинские ведомости» и проч.);

- научно-популярными журналами (например, «Лечащий врач», «Медицинский вестник», «Русский медицинский журнал»);

- отдельными рубриками в сетевых медиаизданиях, таких как «Новая газета» (novaaya.gazeta.ru), «Медуза» (meduza.io);

- популярными медицинскими сайтами «Здоровье@Mail.Ru» (health.mail.ru), «Мед-Портал» (medportal.ru), Likar.info (www.likar.info), «Лайк Доктор» (like.doctor) и т. п.).

В структуре фрейма «вакцинация от коронавируса» можно выделить несколько слотов: 1) вакцинация как противоэпидемическое мероприятие; 2) виды вакцин от коронавируса (рекомбинантные, векторные и другие); 3) клинические и пострегистрационные испытания вакцины; 4) механизмы работы вакцины и воздействия на иммунную систему человека; 5) последствия (побочные эффекты) вакцинации; 6) доказательство эффективности каждой конкретной вакцины.

Для всех названных слотов актуальной будет метафорическая модель: создание вакцины от коронавируса – «марафон», спортивное состязание в беге. В ряде случаев в восприятии журналистов и блогеров этот процесс воспринимается как соревнование спринтеров, т. е. бег на короткую дистанцию. Так размышляет автор собственного поста Дерек Лоу (Derek Lowe), медицинский химик с огромным опытом, ведущий блога *In the Pipeline* («В разработке»):

Со своей стороны, компания Pfizer объявила, что они ускоряют совместные с BioNTech разработки и, возможно, начнут испытания вакцины на людях уже в августе. В таком случае сроки возможного одобрения их продукта будут аналогичными. «Но это только в следующем году!» – такова реакция многих, кто надеется на вакцину как можно скорее, и их можно понять. Это будет абсолютно беспрецедентная скорость разработки, намного превышающая нынешний рекорд, установленный вакциной против вируса Эбола, на которую ушло около пяти лет [2].

Учитывая, что на разработку вакцины может уходить от 5 до 10 лет, сравнение с этим процессом с марафоном, марафонским бегом правомерно. Толковый словарь С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой дает такое толкование слова марафон: «1. Спортивный бег на 42 км 195 м; вообще спортивное соревнование на самой большой дистанции или в течение длительного времени. Лыжный, конькобежный м. М. по спортивной ходьбе; 2. (перен.) Длительный и напряженный ход развития чего-нибудь: Шахматный м. (длительный и напряженный шахматный матч). Рабочий м. в конце года. Предвыборный м. Телевизионный м. (длительная

телевизионная передача, объединенная функционально или тематически» [12].

Ксения Бочарова, врач аллерголог-иммунолог высшей категории, в интервью «Комсомольской правде» (www.kp.ru) рассказала о конкурентной борьбе создателей вакцин:

Между тем в мире продолжают разрабатывать новые вакцины, они не останавливаются ни на минуту. Еще несколько лет назад от анализа вируса до утверждения вакцины требовалось от 15 до 20 лет. Новые технологии и предыдущий опыт создания вакцин против родственных вирусов делают возможным серьезное ускорение. Об этом свидетельствуют отчеты компаний и исследовательских групп о ходе реализации проекта по созданию вакцин [13].

Создатель российской вакцины от коронавируса, заместитель директора по научной работе Центра имени Гамалеи Денис Логунов дал большое интервью интернет-газете «Медуза» (Meduza.io) и так ответил на вопросы журналиста*:

– Когда вы решили – все, мы включаемся в гонку, мы делаем вакцину, и она будет именно такой?

– Я тут должен объяснить одну вещь: мы три года делали вакцину против [вируса ближневосточного респираторного синдрома] MERS <...>

– Есть желание быть первыми в мире?

– У меня? Нет. Наверное, должно быть, но нет. Я всегда другую цель для себя ставил: первая задача – защитить свой ближний круг. Потому что это было все довольно страшно, на самом деле, – и желание защитить и спасти близких людей, оно довольно сильное. А потом, знаете, побеждать американцев, побеждать европейцев – это финансовые цели по завоеванию рынка, а я не завоевываю рынок, я разрабатываю препараты. И мне нужно, чтобы мой препарат был хорошим, и чтобы он работал. А кто и как его будет двигать, это важно, но вторично» [14].

Ценностный аспект, который заметен в ответе ученого, выявляет приоритетность не скорости создания вакцины, а гуманистической направленности деятельности ученого сообщества. Забота о «ближнем круге» – цель, достойная уважения, которая говорит об особенностях русской ментальности, пусть даже это выглядит как «домашняя», «усеченная» форма патриотизма: «помогу близким – помогу и всей стране».

* Данное сообщение (материал) создано и (или) распространено иностранным средством массовой информации, выполняющим функции иностранного агента, и (или) российским юридическим лицом, выполняющим функции иностранного агента.

Метафора «марафонской гонки», как и другая метафорическая модель «военных действий», прослеживается в названии статьи «Ключ к уничтожению противника», опубликованной в «Новой газете» (novayagazeta.ru), и в интервью с микробиологом Константином Севериновым, где он говорит, что такой массовой и краткосрочной вакцинации, «которая необходима для того, чтобы остановить распространение коронавируса, еще не было ни у нас, ни вообще где-либо» [17]. Значение «ускорения» применимо к процессу не только разработки вакцины, но и ее применения.

Раскрывая специфику 4-го слота (механизмы работы вакцины и воздействия на иммунную систему человека), Константин Северинов прибегает к таким сравнениям:

Когда вы вводите в организм убитые вирусы, иммунная система в какой-то степени оказывается в дураках: она реагирует на безвредный вирус так же, как на болезнетворный.

Ее ответ, естественно, заключается в том, чтобы найти антитела к каким-то детерминантам-антигенам на поверхности вирусной частицы. Как ключ к замку. Происходит узнавание – и лимфоциты, производящие такие антитела, начинают, как я уже говорил, размножаться, титр антител в крови быстро нарастает [Там же].

Реакция иммунной системы на введение вакцины сравнивается с поиском соответствий, совпадений внешней и внутренней форм, как должен подходить ключ к отверстию и внутренней форме замка. Это метафорическое соответствие (антитело – «ключ», антиген – «замок») так понравилось Константину Северинову, что он неоднократно его использует для описания работы иммунной системы:

Взаимодействие антитела с подходящим ему антигеном похоже на взаимодействие ключа с подходящим ему замком. В результате сложных перестроек ДНК в организме образуется огромное количество лимфоцитов, способных производить самые разнообразные антитела-«ключи». Часть из этих «ключиков» будет взаимодействовать с белками-«замками» на поверхности наших собственных клеток, и это приведет к аутоиммунным реакциям [Там же].

Сама же иммунная система ученым олицетворяется и сравнивается с человеком, который в результате воздействия ученых оказывается «в дураках». Иначе говоря, работа вирусолога, применяющего вакцинацию, – это в какой-то степени обман иммунной системы, хорошо продуманное манипулирование ею на пользу человеку.

Соперничество разработчиков вакцины в процессе доказательства ее эффективности и возможного применения внутри страны и на внешнем рынке в одном из интервью с создателями вакцины Сергей Брилев сравнил с игрой в шахматы. Об этом говорит название статьи «Шах и мат: бесспорный прорыв российских ученых и успех “Спутника V”», в которой на вопросы журналистов отвечал директор НИЦ имени Гамалеи Александр Гинцбург. Поводом для такого заголовка и для предварительного подведения итогов послужила публикация в ведущем мировом медицинском журнале *The Lancet* статьи *Sputnik V COVID-19 vaccine candidate appears safe and effective*, в которой говорится о результатах третьей и решающей фазы испытаний вакцины «Спутник V» против коронавируса. Вот выдержка из диалога журналиста С. Брилева и А. Гинцбурга:

– То есть *The Lancet* – это шах и мат?

– *The Lancet* – это шах и мат для противников. И, безусловно, это открывает возможности продвижения на внешние рынки не только для «Спутника», но и для других наших препаратов» [3].

Публикация в британской газете *The Lancet* – признание российской вакцины «Спутник V» – сопоставимо с победой в шахматной игре, когда в финале игры произносятся слова *шах и мат*.

Американская газета *The Washington Post*, констатируя успешное продвижение на мировом рынке вакцины «Спутник V», говорит об этом как о грандиозном прорыве русской науки, сравнимом с первыми успехами в освоении космоса. Так об этом рассказывает интернет-газета *Vesti.ru* в заметке «Начало успеха: американские СМИ оценили российский “Спутник V”»:

При этом издание не постеснялось напомнить американцам, что российская вакцина названа «Спутником V» в честь первого в мире искусственного аппарата, выведенного на орбиту, пуском которого СССР опередил США в космической гонке [Там же].

Последний 6-й слот (доказательство эффективности каждой конкретной вакцины) является эпицентром информационной борьбы за признание вакцин. Перед потенциальными пользователями вакцин сейчас с особой актуальностью встает вопрос – прививаться или нет. Противники вакцинации прибегают к различным средствам внушения своих идей, и порой очень агрессивно. В связи с этим создатели вакцин при любой информационной возможности стремятся подчеркнуть важность вакци-

нации. Поэтому сейчас самым распространенным блоком информации почти в каждой статье или интервью является сравнительный обзор плюсов и минусов каждой из вакцин.

В ходе подробного обзора всех существующих вакцин от коронавируса директор Института фундаментальной медицины и биологии КФУ, профессор Альберт Ризванов в интервью газете «Реальное время» (realnoevremya.ru), отвечая всем «антипрививочникам» и сомневающимся людям, делает такой вывод:

На этот вопрос каждый должен ответить сам, взвесив все за и против. Хороша ложка к обеду, а вакцина во время эпидемии. Ведь риски, связанные с самой коронавирусной инфекцией, на несколько порядков выше рисков, связанных с побочными эффектами от самих вакцин. <...> В заключение стоит отметить еще раз, что можно бесконечно копать и находить недостатки в любой из вакцин. Искать «песчинку в глазу» вакцины, но при этом не замечать «бревна» COVID-19. Однако следует помнить, что последствия COVID-19 в тысячи раз серьезнее, чем потенциальные побочные эффекты от вакцин. Золотое правило медицины: легче предупредить, чем лечить [15].

Мы видим, что во фразе *Искать «песчинку в глазу» вакцины, но при этом не замечать «бревна» COVID-19* при использовании всем известной поговорки происходит двойное перекодирование смысла. Переносное значение поговорки («искать мелкий недостаток у других людей, а у себя крупный – не замечать») разорвано на два семантических блока. Оппозиции в поговорке («мелкий недостаток» – «крупный недостаток», «замечать у других» – «не замечать у себя») перекодируются с заменой двух оппозиций на одну оппозицию (мелкие недостатки вакцины – большая опасность COVID-19). Хотя вакцина и вирус COVID-19 – скорее элементы одного семантического ряда, т. к. относятся к одному концепту «пандемия коронавируса».

Олицетворяя вакцину и овеществляя вирус COVID-19, развернув как метафору поговорку *В чужом глазу соринку видеть, в своем бревна не замечать*, прибегая к афоризмам, пословицам и поговоркам (*Хороша ложка к обеду*) ученый стремится внушить важные для него идеи через малые жанры фольклора, являющиеся своеобразным «ядром» национально-культурного менталитета. Именно эти жанры, передающие народную мудрость посредством синтеза психологических и мировоззренческих установок, способны сформировать нужные ценностные установки и внедрить их в массовое сознание. Использовать фольклор

как национальный культурный код – это очень продуктивный прием, способствующий актуализации в сознании читателей вместе с подсознательными установками, заложенными в пословицах и поговорках, идеи вакцинации от коронавируса.

Итак, в структуре медицинского медиадискурса, даже при актуализации такого сугубо научного концепта, как «вакцинация от коронавируса», возможно употребление самых разнообразных речевых средств и метафорических приемов, таких как сравнение, олицетворение, метафора, развернутая метафора, пословицы, поговорки и т. д. И немаловажную роль в этом процессе играют метафорические модели национального культурного кода.

Такое разнообразие языковых средств, используемых при актуализации в СМИ фрейма «вакцинация от коронавируса», доказывает то, что этот фрейм, находясь в структуре концепта «пандемия коронавируса», приближается к максимальному разнообразию значений, благодаря чему накопленная семантика способна активнее внедряться в сознание реципиентов. Обилие метафорических приемов показательно еще и тем, что именно этот способ перекодировки смыслов наиболее удобен в периоды, когда в существовании людей в государственных масштабах происходят значимые события, затрагивающие жизненно важные стороны жизни. Именно таким событием и является предпринимаемая государством вакцинация от коронавируса.

Список литературы

1. Ахнина К.В. Сетевой медицинский дискурс: языковые и коммуникативно-прагматические характеристики: дис. ... канд. филол. наук. М., 2016.
2. Боголюбова А. Вакцины против коронавируса: перспективы. [Электронный ресурс]. URL: <https://biomolecula.ru/articles/vaktsiny-protiv-koronavirusa-perspektivy> (дата обращения: 10.02.2021).
3. Брилев С. Шах и мат: бесспорный прорыв российских ученых и успех «Спутника V» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vesti.ru/article/2520254> (дата обращения: 15.02.2021).
4. Буряковская В.А. Коммуникативные характеристики массовой культуры в медийном дискурсе (на материале русского и английского языков): моногр. Волгоград, 2014.
5. Ван Дейк Т.Д. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
6. Van Dijk T. Discourse and Context: A Socio-cognitive Approach. Cambridge, 2008.
7. Данкова Н.С., Крехтунова Е.В. Репрезентация пандемии в СМИ: метафорический образ войны (на материале американских газет) // Научный диалог. 2020. № 1(8). P. 69–83. DOI: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2020-8-69-83> (дата обращения: 15.02.2021).

org/10.24224/2227-1295-2020-8-69-83 (дата обращения: 15.02.2021).

8. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: учеб. пособие для вузов. М., 2008.

9. Желтухина М.Р. Воздействие медиадискурса на адресата: учеб. пособие. Волгоград, 2014.

10. Карасик В.И. Эпидемия в зеркале медийного дискурса: факты, оценки, позиции // Политическая лингвистика. 2020. № 2(80). С. 25–34. DOI: [10.26170/pl20-02-02](https://doi.org/10.26170/pl20-02-02).

11. Новикова О.Н., Калугина Ю.В. Covid-19 в контексте современного состояния исследования дискурса о пандемии [Электронный ресурс] // Вестн. Башкир. ун-та. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/covid-19-v-kontekste-sovremenogo-sostoyaniya-issledovaniya-diskursa-o-pandemii-g-n> (дата обращения: 22.02.2021).

12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1992 [Электронный ресурс]. URL: <https://povto.ru/russkie/slovari/tolkovye/ozhegova/tolkovii-slovar-ozhegova-bukva-m.htm#mar> (дата обращения: 10.02.2021).

13. Парецкая А. Вакцина от коронавируса [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kp.ru/putevodi/tel/zdorove/koronavirus/vaktsina-ot-koronavirusa/> (дата обращения: 11.02.2021).

14. Рейтер С., Ершов А. Первое большое интервью создатель российской вакцины от коронавируса Денис Логунов дал «Медузе». Он рассказал, стоит ли ждать прививок к сентябрю 2020 года [Электронный ресурс]. URL: <https://meduza.io/feature/2020/07/23/sozdatel-rossiyskoy-vaktsiny-ot-koronavirusa-denis-logunov-dal-meduze-pervoe-bolshoe-intervyu-on-rasskazal-stoit-li-zhdai-privivok-k-sentyabryu-2020-goda> (дата обращения: 12.02.2021).

15. Ривзанов А. Вакцины от коронавируса – детальный обзор преимуществ и недостатков [Электронный ресурс]. URL: <https://realnoevremya.ru/articles/199971-obzor-suschestvuyuschih-v-mire-vakcin-ot-koronavirusa> (дата обращения: 14.02.2021).

16. Сарна А.Я. Дискурс-анализ // Гуманитарная энциклопедия: Концепты [Электронный ресурс]. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7232> (дата обращения: 20.02.2021).

17. Тумакова И. Ключ к уничтожению противника [Электронный ресурс]. URL: <https://novaya-gazeta.ru/articles/2021/01/12/88661-klyuch-k-unichtozheniyu-protivnika> (дата обращения: 13.02.2021).

* * *

1. Ahnina K.V. Setevoy medicinskij diskurs: yazykovye i kommunikativno-pragmaticheskie karakteristiki: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2016.

2. Bogolyubova A. Vakciny protiv koronavirusa: perspektivy. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://biomolecula.ru/articles/vaktsiny-protiv-koronavirusa-perspektivy> (data obrashcheniya: 10.02.2021).

3. Brilyov S. Shah i mat: besspornyj proryv rossijskih uchenyh i uspekhi «Sputnika V» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.vesti.ru/article/2520254> (data obrashcheniya: 15.02.2021).

4. Buryakovskaya V.A. Kommunikativnye karakteristiki massovoj kul'tury v medijnom disкурсе (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov): monogr. Volgograd, 2014.

5. Van Dejk T.D. Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya. M., 1989.

6. Van Dijk T. Discourse and Context: A Sociocognitive Approach. Cambridge, 2008.

7. Dankova N.S., Krekhtunova E.V. Reprezentaciya pandemii v SMI: metaforicheskiy obraz vojny (na materiale amerikanskih gazet) // Nauchnyj dialog. 2020. № 1(8). P. 69–83. DOI: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2020-8-69-83> (data obrashcheniya: 15.02.2021).

8. Dobrosklonskaya T.G. Medialingvistika: sistemnyj podhod k izucheniyu yazyka SMI: ucheb. posobie dlya vuzov. M., 2008.

9. Zheltuhina M.R. Vozdejstvie mediadiskursa na adresata: ucheb. posobie. Volgograd, 2014.

10. Karasik V.I. Epidemiya v zerkale medijnogo diskursa: fakty, ocenki, pozicii // Politicheskaya lingvistika. 2020. № 2(80). S. 25–34. DOI: 10.26170/pl20-02-02.

11. Novikova O.N., Kalugina Yu.V. Covid-19 v kontekste sovremennogo sostoyaniya issledovaniya diskursa o pandemii [Elektronnyj resurs] // Vestn. Bashkir. un-ta. 2020. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/covid-19-v-kontekste-sovremennogo-sostoyaniya-issledovaniya-diskursa-o-pandemii-r-n> (data obrashcheniya: 22.02.2021).

12. Ozhegov C.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. M., 1992 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://povto.ru/russkie/slovari/tolkovie/ozhegova/tolkovii-slovar-ozhegova-bukva-m.htm#mar> (data obrashcheniya: 10.02.2021).

13. Pareckaya A. Vakcina ot koronavirusa [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.kp.ru/putevoditel/zdorove/koronavirus/vaktsina-ot-koronavirusa/> (data obrashcheniya: 11.02.2021).

14. Rejter S., Ershov A. Pervoe bol'shoe interv'yuu sozdatel' rossijskoj vakciny ot koronavirusa Denis Logunov dal «Meduze». On rasskazal, stoit li zhdat' privivok k sentyabryu 2020 goda [Elektronnyj resurs]. URL: <https://meduza.io/feature/2020/07/23/sozdatel-rossijskoj-vaktsiny-ot-koronavirusa-denis-logunov-dal-meduze-pervoe-bolshoe-intervyu-on-rasskazal-stoit-li-zhdat-privivok-k-sentyabryu-2020-goda> (data obrashcheniya: 12.02.2021).

15. Rivzanov A. Vakciny ot koronavirusa – detal'nyj obzor preimushchestv i nedostatkov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://realnoevremya.ru/articles/199971-obzor-suschestvuyuschih-v-mire-vakcin-ot-koronavirusa> (data obrashcheniya: 14.02.2021).

16. Sarna A.Ya. Diskurs-analiz // Gumanitarnaya enciklopediya: Koncepty [Elektronnyj resurs]. URL:

<https://gtmarket.ru/concepts/7232> (data obrashcheniya: 20.02.2021).

17. Tumakova I. Klyuch k unichtozheniyu protivnika [Elektronnyj resurs]. URL: <https://novayaga.zeta.ru/articles/2021/01/12/88661-klyuch-k-unichtozheniyu-protivnika> (data obrashcheniya: 13.02.2021).

Methods of the metaphorization of the frame “vaccine from coronavirus” in its representation in the structure of the network medicine media discourse

The article deals with the methods of the metaphorization of the frame “vaccine from coronavirus” in the structure of the network medicine media discourse. There were revealed six thematic groups in its structure while analyzing the frame. There is used the folklore as the national cultural code and such metaphoric methods as comparison, personification, metaphor, extended metaphor, proverbs, sayings, etc.

Key words: *discourse, metaphor, coronavirus, vaccine, language means, the Internet, cultural code.*

(Статья поступила в редакцию 09.04.2021)

О.В. МЕРКУШЕВА, М.В. ПОПОВА
(Воронеж)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОЦЕССЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ КОГНИТИВНОЙ СЕМАНТИКИ

Исследуется словообразовательный потенциал приставки «кибер-» в рамках функционально-семантической модели. Представлен анализ процесса создания и функционирования дериватов в русском и английском дискурсе. Используются методы описания, сопоставления и когнитивно-семантического анализа.

Ключевые слова: *приставка «кибер-» в русском и английском языках, словообразовательная модель, дискурс, функционально-семантический анализ.*

Директор Департамента международной информационной безопасности МИД России Андрей Крутских в рамках работы дискуссионного клуба «Валдай» отметил, что, по существу, можно говорить о двух пандемиях, про-

текающих параллельно: биопандемии, связанной с распространением коронавируса, и киберпандемии. Первая из них представляет угрозу для человечества в реальном мире, со второй мы имеем дело в киберпространстве, однако это не умаляет потенциальной возможности втянуть человечество в киберконфронтацию и кибервойну. Некоторые горячие головы склонны к размышлениям о превентивных киберударах по потенциальному противнику. Другими словами, говоря о киберпандемии, уместно напомнить о таких ее характерных аспектах, как кибертерроризм и кибервмешательство в частную жизнь и государственные структуры. Процесс появления указанных неологизмов является следствием развития тенденций влияния транснациональных культур профессиональных сообществ, а также заимствования из английского языка наименований, связанных с современными кибертехнологиями.

Более десяти лет тому назад в своей статье «О некоторых новых типах слов в русском языке» Л.П. Крысин подробно описал такой процесс словообразования, на тот момент только набиравший обороты. Подобные неологизмы ученый назвал «словами-кентаврами», поскольку данная метафора, по его мнению, очень точно отражает их природу – единство двух сложно совмещаемых компонентов в одном слове. Существует широко распространенное мнение о том, что компонент *кибер-* является приставкой, произошедшей от усеченной основы существительного *кибернетика*, которое в свою очередь образовано от греческого *kybernētikē*, что значит «кормчий, рулевой». Так в своих трактатах древнегреческий ученый Платон называл людей, управляющих определенным объектом, например кораблем с экипажем. Американский математик Норберт Винер в середине прошлого века опубликовал свою книгу «Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине». Его по праву считают создателем этой современной отрасли науки, изучающей управление и связь в живом организме и машине. Позже кибернетикой стали называть науку об управлении и обмене информацией среди людей и машин. В английский язык слово *cyber* перекочевало из греческого в период создания компьютера и активного развития сферы информационных систем.

Анализируя языковые средства, служащие основой новых слов в русском языке, можно проследить процесс словообразования и описать словообразовательную модель. Основ-

ными способами словообразования в русском языке являются морфологический, лексико-синтаксический, морфолого-синтаксический и лексико-семантический. Теория словообразования выделяет в словообразовании несколько направлений: морфологическое, структурно-семантическое, синтаксическое, ономазиологическое и функционально-семантическое. В нашей работе мы будем придерживаться последнего направления, сопряженного с решением проблем семантики, а также созданием и функционированием дериватов в дискурсе.

Изучение специфики современных словообразовательных процессов в языке демонстрирует единство двух планов: структурного и семантического. Несмотря на стабильность и традиционность основных способов и типов словообразования, результаты полученных новообразований оказались весьма интересными. Особую активность и продуктивность демонстрируют словообразовательные элементы иноязычного происхождения – префиксы и производящие основы. Следует отметить, что в настоящее время в отечественной лингвистике нет единого мнения о словообразовательном статусе компонента *кибер-*. В классических грамматических справочниках его называют префиксом, и тогда речь идет о префиксальном словообразовании как варианте морфологического способа [3]. В данном случае прослеживается аналогия со словообразовательными элементами греческого происхождения *псевдо-* и *супер-* (*псевдогерой*, *суперсила*). Более глубокое изучение словообразовательного потенциала позволяет говорить о компоненте *кибер-* как префиксоиде, поскольку он способен выступать и в качестве самостоятельного слова, и в качестве префикса [6]. В настоящее время словосложение является продуктивным и практически универсальным словообразовательным способом обозначения реалий современных информационных систем и технологий. В данном случае речь может идти о безаффиксальном способе словообразования путем сложения двух основ без их изменения. Данный способ продуктивен только в отношении образования имен существительных.

Для исследования методом сплошной выборки нами были отобраны лексические единицы с приставкой *кибер-*, наиболее часто встречающиеся на страницах отечественных периодических изданий, в сети Интернет, теле- и радиорепортажах:

- 1) *киберактивность* – *cyber activity*;
- 2) *киберпандемия* – *cyber pandemic*;

- 3) *киберпространство* – *cyber space*;
- 4) *кибертехнологии* – *cyber technologies*;
- 5) *кибертерроризм* – *cyberterrorism*;
- 6) *кибервмешательство* – *cyber-interference*;
- 7) *киберугроза* – *the cyber threat*;
- 8) *киберконфронтация* – *cyber confrontation*;
- 9) *кибервойна* – *cyberwarfare*;
- 10) *киберэквивалент COVID* – *the cyber equivalent COVID*;
- 11) *киберблокировка* – *cyber blocking*;
- 12) *киберпреступления* – *cybercrime*;
- 13) *кибератака* – *cyber attack*;
- 14) *кибербуллинг* – *cyberbullying*;
- 15) *киберудар* – *cyber strike*;
- 16) *киберкризис* – *cyber crisis*;
- 17) *киберриск* – *cyberrisk*;
- 18) *киберраспродажа* – *cyber sale*;
- 19) *киберспорт* – *eSports*;
- 20) *киборг* – *cyborg*;
- 21) *кибероперации* – *cybe-ops*;
- 22) *киберас* – *cyber acc*;
- 23) *киберкомандование* – *cyber command*;
- 24) *кибервойска* – *cybertroops*;
- 25) *киберпанк* – *cyberpunk*;
- 26) *киберподразделение* – *cyber devision*;
- 27) *кибервакцина* – *cyber/digital vaccine*.

С точки зрения грамматических правил русского языка данные неологизмы пишутся слитно. Выделенные нами лексические единицы могут быть классифицированы по различию коннотативной окраски:

- 1) положительной – *кибервакцина, киберспорт, киберраспродажа, киберпространство, киборг*;
- 2) нейтральной – *киберактивность, кибертехнологии, кибероперации; киберблокировка, киберподразделение, кибервойска, киберкомандование, киберас, киберриск*;
- 3) отрицательной – *киберпандемия, кибертерроризм, кибервмешательство, киберугроза, киберконфронтация, кибервойна, киберэквивалент COVID, киберпреступление, кибератака, кибербуллинг, киберудар, киберкризис, киберпанк*.

В данной связи необходимо пояснить, что термин *коннотация* рассматривается нами как «дополнительное, сопутствующее смысловое приращение языковой единицы или категории, включая семантические и стилистические аспекты, связанные с его основным значением» [2]. Современная лингвистика традиционно включает в структуру коннотации следующие компоненты значения – экспрессивный, стилистический, эмоциональный и оце-

ночный. Последние два из них тесно взаимосвязаны, причем оценочный компонент превалирует над эмоциональным в силу своей социальной природы. В нашем исследовании нейтральная коннотация выступает маркером использования данной лексики в описании собственных действий. При описании действий стороны оппонента данная лексика может приобрести отрицательную коннотацию. Таким образом, выделенная нами лексическая группировка с нейтральной коннотацией имеет весьма условный характер. Придерживаясь того мнения, что *кибер-* – это усеченная основа, выполняющая в сложном слове функцию прилагательного, можно выделить синтаксическую модель словообразования на основе признака цельнооформленности ее элементов. Такие слова могут означать как абстрактные понятия (*киберактивность, киберпространство, киберугроза*), так и конкретные явления или действия (*киберпандемия, киберудар, кибервойна, киберпреступление, киберраспродажа, киберкризис, киберспорт, киберпанк*). Данная лексическая выборка представлена в основном именами существительными, имеющими родовые и/или падежные окончания. В отдельную группу можно объединить отглагольные существительные (*кибервмешательство, кибербуллинг, кибертерроризм, киберконфронтация, кибератака, киберблокировка*), в основном имеющие отрицательное коннотативное значение. Указанные дериваты не предполагают грамматических трансформаций множественного числа, что не мешает им иметь падежные окончания.

В английских вариантах анализируемых лексических единиц с точки зрения орфоэпии прослеживается вариативность в их написании:

- 1) слитно – *cyberterrorism, cyberspace, cyberactivity, cybercrime, cyberbullying, cyberrisk, cyborg, cyberpunk, cybertroops, cyberwarfare, cyberacc*;
- 2) раздельно – *cyber devision, cyber command, cyber sale, cyber crisis, cyber strike, cyber attack, cyber blocking, cyber confrontation, the cyber threat, cyber technologies, cyber acc, cyber warfare, the cyber equivalent COVID, cyber pandemic, cyber/digital vaccine*;
- 3) через дефис – *cyber-interference, cyber-ops*;
- 4) *eSports* (по аналогии с *e-mail*, но слитно).

Следует отметить, что дериваты *cyberwarfare, cyberacc (cyberwarfare, cyberacc)* не ис-

ключают возможности двойного написания – слитно и раздельно. Другими словами, в данном случае мы имеем дело с еще не устоявшимся процессом адъективации первого компонента сложного слова. Период верификации лексемы в языковом словаре довольно длительный, иногда до четверти века, так что пока рано говорить о том, какой из вариантов написания будет закреплён в англоязычной орфографии. Можно лишь предположить, поскольку на основе представленной выборки численное преимущество за лексическими единицами с раздельным написанием, с учетом дефисного варианта. Дериваты *cyber acc*, *cyber warfare* / *cyberwarfare*, *cyberacc* имеют два варианта написания, что, несомненно, свидетельствует об определенных языковых процессах, итогом которых может стать закрепление одного из вариантов в качестве устоявшегося. Хотя возможно сохранение обоих вариантов написания в течение достаточно длительного времени. Дефисное написание *cyber-interference*, *cyber-ops* также можно рассматривать как промежуточный вариант орфографии, причем в последнем деривате присутствует сокращение второй лексической основы *operations* до трех согласных. Еще интереснее обстоит дело с дериватом *eSports*, у которого сокращение основы первого лексического компонента произошло по аналогии с *e-mail*, но написание утвердилось слитное. Дериват *the cyber threat* можно также рассматривать в качестве промежуточного варианта, поскольку в нем присутствует определенный артикль, а это показатель некой «известности» деривата адресату. Другими словами, когнитивно дериват уже утвердился, а вопрос с его орфографией остался пока открытым. Что касается первого компонента словосочетания *cyber/digital vaccine*, однозначно утвердившегося варианта пока не удалось установить тоже. С точки зрения коннотации английские варианты дериватов можно разделить на три группы – положительную, нейтральную, отрицательную:

1) *eSports*, *cyber sale*, *cyber/digital vaccine*, *cyborg*, *cyberspace*;

2) *cyberactivity*, *cyber technologies*, *cyber-ops*, *cyber blocking*, *the cyber threat*, *cyber-troops*; *cyber command*, *cyber devison*, *cyber acc*, *cyberrisk*;

3) *cyber-interference*, *cyber crisis*, *cyber strike*, *cyber attack*, *cyber confrontation*, *cyber warfare*, *the cyber equivalent COVID*, *cyber pandemic*; *cyberterrorism*, *cybercrime*, *cyberbullying*, *cyberwarfare*, *cyberpunk*.

По аналогии с русскими вариантами грань между положительной и отрицательной коннотацией очень условная, поскольку зависит от когнитивного соотношения дериватов по градации «свой/чужой». В данной коннотации все дериваты из второй подгруппы приобретают положительную окраску, в противном случае они переходят в третью группу. В целом все, что связано с этой отраслью знаний, вызывает когнитивную настороженность, даже *cyberpunk* как направление в искусстве не может похвастаться однозначным положительным восприятием.

Как показывает практика, процессы глобализации оказывают влияние на национальные языковые системы, в частности в области морфологии и семантики. Подводя итог нашего исследования, можно сказать, что мы являемся не просто пассивными наблюдателями, но активными участниками процесса создания и фиксации в языке сложных слов с компонентом *кибер-*.

Список литературы

1. Англо-русский и русско-английский словарь Collins / под ред. Olga Stott. 1-е изд. Glasgow, 2005.
2. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.vedu.ru/bigencdic> (дата обращения: 12.02.2021).
3. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. М., 1981.
4. Кустова Г.И. Когнитивные модели в семантической деривации и система производных значений // Вopr. языкознания. 2000. № 4. С. 85–109.
5. Теория языкознания и русистика: наследие Б.Н. Головина: сб. ст. по материалам Междунар. науч. конф., посвящ. 85-летию проф. Бориса Николаевича Головина. Н. Новгород, 2001.
6. The Guardian [Electronic resource]. URL: <https://www.theguardian.com/uk-news> (дата обращения 06.02.2021 г.)

* * *

1. Anglo-russkij i russko-anglijskij slovar' Collins / pod red. Olga Stott. 1-e izd. Glasgow, 2005.

2. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.vedu.ru/bigencdic> (data obrashcheniya: 12.02.2021).

3. Kubryakova E.S. Tipyazykovykh znachenij. Semantika proizvodnogo slova. M., 1981.

4. Kustova G.I. Kognitivnye modeli v semanticheskoj derivacii i sistema proizvodnykh znachenij // Vopr. yazykoznanija. 2000. № 4. S. 85–109.

5. Teoriya yazykoznanija i rusistika: nasledie B.N. Golovina: sb. st. po materialam Mezhdunar. nauch. konf., posvyashch. 85-letiyu prof. Borisa Nikolaevicha Golovina. N. Novgorod, 2001.

**Modern word formation processes
in the aspect of cognitive semantics**

The article deals with the word formation potential of the prefix “cyber-” in the context of the functional and semantic model. There is presented the analysis of the creation and functioning of the derivatives in the Russian and English discourses. The authors use the methods of the description, comparison and cognitive and semantic analysis.

Key words: *prefix “cyber-” in the Russian and English languages, word formative model, discourse, functional and semantic analysis.*

(Статья поступила в редакцию 30.03.2021)

К.Н. ВАСИЛЬЕВА
(Москва)

**ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ
В СОВРЕМЕННЫХ ПРИМЕТАХ**

Описываются особенности гендерных представлений, актуализируемых в современных приметах – окказиональных преобразованиях данной жанрово-речевой формы, транслирующих изменяющиеся реалии социума. Предпринята попытка представить гендерную информацию, репрезентируемую в этих паремийных единицах, в аспекте ее трансформации относительно традиционных гендерных стереотипов.

Ключевые слова: *паремия, народная примета, трансформации, семантика, менталитет, система ценностей, гендер.*

Введение. Отечественная лингвистика проявляет устойчивый, активный интерес к изучению функционирования паремий в современном русскоговорящем социокультурном сообществе. Народные приметы имеют репутацию периферийной области паремиологического пространства, тем не менее как один из источников изучения опыта народа, фрагмент традиционной языковой картины мира они не обойдены вниманием исследователей.

В фокусе исследовательского внимания находятся их языковые признаки, структура, семантика, продуктивность использования, ва-

риативные возможности, механизмы порождения, вопрос о научных методах классификации примет, их паремиологический статус и др. [8; 16; 18; 21]. Активное распространение такого явления, как трансформирование традиционных народных примет, конструирование примет современных, также становится объектом многоаспектного анализа, представляющего интерес для лингвистов как свидетельство динамических процессов в русском паремиологическом пространстве, жизнеспособности традиционных форм и элементов национальной культуры.

Актуальность исследования связана с возрастающим интересом к отражающей традиционные национальные ценности языковой картине мира, зафиксированной, в частности, в народных приметах и в их современных трансформах, а также неразработанностью проблемы гендера в периферийных жанрах паремиологии.

Новизна работы заключается во введении в научный оборот малоизученного материала, в попытке анализа закономерностей бытования трансформов народных примет в XXI в. Целью работы является выявление в современных приметах гендерных представлений, являющихся одной из важнейших составляющих национальной картины мира. Материалом исследования послужили современные приметы, представленные в интернет-дискурсе (anekdot.ru, eesite.ru, vse-shutochki.ru, anekdotov.net, stuki-druki.com и др.).

Методы. В работе использован метод сплошной выборки трансформов народных примет, имеющих в своем составе указывающую на пол лексику или содержащих гендерные характеристики женщин или мужчин, метод моделирования (воссоздания исходной модели приметы), а также описательный метод, метод компонентного анализа, метод классификации.

Трансформированные приметы, как и другие трансформированные паремии, относятся к антипословицам – устойчивым языковым единицам с любыми преднамеренными изменениями [2]. В данной работе для обозначения окказиональных, переосмысленных примет нами используется термин *трансформированные приметы (трансформы)*. Под трансформированными приметами мы понимаем любое преднамеренное изменение народной приметы, а также образование окказиональных единиц по модели языковой единицы.

Для отечественной лингвистики проблема гендера становится актуальной с 90-х гг. XX в. Активные гендерные исследования ведутся по двум направлениям. «В рамках первого направления анализу подвергается отражение гендера в языке, специфика репрезентации и вербализации. Второе направление исследования гендера сосредоточено на анализе речевого поведения, особенностях коммуникации мужчин и женщин» [4, с. 176]. К первому направлению гендерных исследований можно отнести, в частности, исследования гендерных стереотипов в поговорках русского языка (поговорки и пословицы, частушки), поскольку именно эти единицы, являясь гендерно-маркированными, традиционно рассматриваются как средоточие культурно значимой информации, в том числе и о категориях мужественности и женственности, которые специфичны для каждой культуры и социума [6; 9; 15; 17].

«Гендерные стереотипы, т. е. культурно и социально обусловленные мнения о качествах, атрибутах и нормах поведения представителей обоих полов, вырабатываются каждым народом в ходе его исторического развития и соответствуют менталитету живущих в данном этносе людей. Эти стереотипы мужественности и женственности хотя и прочно закрепляются в общественном сознании, но, тем не менее, передаваясь из поколения в поколение, они обогащаются, корректируются и изменяются под влиянием социальной реальности» [22, с. 55]. Появляются работы, исследующие с точки зрения гендера и современные антипоговорки [1; 3; 7; 20].

Однако относительно таких паремий, как народные приметы, дело обстоит не так однозначно. Так, высказывается мнение, что не все народные приметы обладают гендерной маркированностью. Исследователь Т.С. Садова, например, анализируя содержательное и структурное своеобразие народных примет – «устойчивых народных изречений со структурой предложения, содержащих предсказание каких-либо событий, явлений в будущем на основании имеющихся данных» [8, с. 5], сферы их употребления (социальные, половые, «возрастные границы» бытования), отмечает, что «...основная часть примет не имеет половой (гендерной) градации в сфере или адресности употребления» [16, с. 194]. Народные приметы в гендерном аспекте, насколько нам известно, практически не исследованы. Между тем можно предположить, что изучение в этом аспекте и народных, и современных при-

мет не только возможно, но и необходимо, позволит выявить степень близости традиционных и актуальных сегодня гендерных представлений, а также возможные семантические новации и тенденции их развития.

Такой жанр паремий, как примета, продолжает существовать и в настоящее время, причем распространены как традиционные приметы, так и современные. Исследователи обратили внимание, что «русские приметы так же, как и поговорки, переосмысляются и употребляются в современной речи в трансформированном виде» [14]. «Независимо от того, создаются ли современные приметы в шутку или всерьез, несмотря на их маргинальное место в информационном городском пространстве, они интересны, так как помогают пополнить представление об актуальной языковой картине мира, об объеме и характере сохранившихся в ней традиционных элементов» [18, с. 164].

Большое количество современных примет можно найти в Интернете, интересно, что новые приметы, по нашим наблюдениям, активны в актуализации гендерной тематики, содержат гендерную специфику. «Интернет предоставляет почти полную свободу выражать свое отношение к противоположному полу в самых разнообразных формах от серьезных форумов и конференций до комиксов, мультфильмов и анекдотов» [5, с. 4].

Гендерно маркированные тексты в Интернете, в том числе и современные приметы, отражают актуальные социальные и гендерные процессы современного русскоязычного общества. Потенциал гендерной информации, заключенный в трансформах примет, может помочь увидеть и зафиксировать рефлексию по поводу динамически меняющихся социальных ролей мужчин и женщин в современном отечественном социуме.

В сознании людей гендерная информация закреплена как набор неких воспринимаемых в качестве нормы представлений о мужских и женских качествах, являющихся атрибутами маскулинности и феминности. Эта информация специфична для разных этносов и носит глубоко укоренившийся характер. Традиционные представления о «правильных» качествах и свойствах, жизненных целях, социальных ролях мужчин и женщин транслируются, например, в фольклорных текстах [4], диалектном дискурсе [11; 12]. Анализ собранного материала показывает, что в современных приметах отражаются прежде всего гендерные представления о женщинах и только не-

большая их часть демонстрирует стереотипы о мужчинах.

Обращает на себя внимание факт, что современные приметы по-прежнему транслируют негативное отношение к женщине как существу опасному, поскольку слабому, неразумному, алогичному. Так, даже встреча с ней в ряде обстоятельств (в начале дня, за рулем автомобиля, на корабле и т. д.) истолковывается как дурной знак, предсказывающий негативные последствия: *Выйти из дома и встретить первым мужика – к удаче, бабу – лучше вернуться и выйти снова.* «Женщина и кошка, в народной традиции напрямую связанные с иным миром, и в настоящее время продолжают восприниматься как носители хаоса, который непредсказуем и оттого может навредить, тогда как мужчина символизирует устойчивость и постоянство» [10, с. 206].

Устойчивыми оказываются также мнения о целом ряде негативных женских качеств, которые им приписываются как «отприродные»:

– женская болтливость: *Если женщина вдруг замолкла – значит, готовит новый длинный монолог; Если вашей жене позвонила ее лучшая подруга – значит, вам в течение двух часов никто не позвонит; Комары гораздо гуманнее некоторых женщин, уж если комар пьет твою кровь, он, по крайней мере, перестает жужжать;*

– слабость и нелогичность женского ума: *Если за бабой ухаживают 20 нормальных мужиков, она обязательно выйдет замуж за 21-го, которому она нафиг не содалась; Упала вилка, и зубчики затупились – придет блондинка (российск.); Если от женщины нужно одно, она не способна на другое;*

– неспособность к дружбе, недоброжелательность: *Если ты опять поправились на 5 кг за неделю, значит, эту диету тебе посоветовала лучшая подруга;*

– меркантильность: *Для женщин встретить мужчину с пустым кошельком – к разочарованию (Девушки должны опасаться встретить мужчину с пустым кошельком. Такая встреча сулит разочарования); Для мужчин встретить красивую женщину – к расходам; Если возле вас стали роиться женщины – это к деньгам. Если автомобилист увидел на улице девушек в коротких юбках – пора сменить резину. Если у него при этом еще и классный автомобиль – пора запастись резиной в аптеке.*

Следует отметить ироничность всех подобных примет, переходящую в ряде случаев в резкий сарказм. Современное представление

о женщинах традиционно предстает негативным, с уничижительной окраской.

Новые приметы представляют современных женщин как охотниц на ресурсы мужчин, их кошельки. При этом по умолчанию именно мужчина признается производителем и обладателем жизненно важных материальных благ, что полностью соответствует традиционной гендерной картине мира: *Если девушка говорит тебе: «Какая у тебя красивая фамилия...» – значит, пора сматываться; Если жена вдруг спросила: «Ты меня любишь?» – это к расходам; Для мужчин встретить красивую женщину – к расходам.*

Современные приметы указывают на преобладающее восприятие женщины не как личности, а как сексуального объекта, который должен обладать определенными привлекательными чертами, красотой: *Чем лучше видна грудь – тем хуже запоминается лицо (Чем больше грудь, тем хуже запоминаются черты лица и имя); Встретить девушку с полными грудями – уже счастье (российск.); Если мужчина, увидев женщину, опускает глаза, значит, в помещении зеркальный пол.*

Для мужчины в женщине важной оказывается только внешность, из чего следует, что женщина должна прилагать все возможные усилия, чтобы быть сексуально привлекательной, иначе она не сможет найти себе партнера, поскольку личностные качества не являются приоритетными в глазах мужчин при оценивании женщин, ценность женщины определяется параметрами ее внешности: *Если ОН смотрит прямо в глаза, значит, пора позаботиться о фигуре (Если парень постоянно смотрит вам в глаза – значит, пора задуматься над исправлением недостатков своей фигуры); Народная примета: Если на выпускном девушка встретила рассвет без накинутого на плечи пиджака, то она страшенькая; Вышла ненакрашенной – встретишь всех знакомых; Если девушка, разговаривая с парнем, опускает свои глаза, это означает, что он ей нравится. А вот если парень опускает свой взгляд при разговоре с девушкой, то это означает, что ему нравятся ее ноги; Если женщина некрасивая, то какая разница, что она там знает.*

Подобное отношение к женской внешности отличается от традиционного национального, здесь можно говорить об изменении гендерного стереотипа, касающегося ценности внешней красоты женщин [13; 19], что связано с новыми реалиями жизни. Большое количество новых примет отражает гендерные

представления о браке, семейной жизни, отношениях между мужем и женой.

Современный мужчина разочарован в браке, не хочет связывать себя брачными узами, боясь потерять свободу и возможность распоряжаться своими деньгами: *И вообще жениться плохая примета, денег не будет; Если женатому приснилось, что он холостяк, это значит, что он проснется в плохом настроении; Если вокруг Луны появляется красноватое кольцо – будет сильный мороз, если на пальце появляется желтоватое кольцо – свободы уже не будет; Если вы нашли женщину своей мечты – с остальными мечтами можете уже распрощаться; Если ты неправ и молчишь – ты мудр, а если ты прав и молчишь – ты женат; Если от тебя ушла жена, запомни, как ты этого достиг; Если вас ведет кто-то за руку – это мама; если вас водят за нос – это, скорее всего, любовница; если же вас ведут под руку – это либо жена, либо менты; Отпускать жену в супермаркете «просто посмотреть, что там есть» – к большим расходам; Кошка трется обо что-нибудь – тепло будет. Жена об мужа трется – денег просить.*

Согласно этим приметам, мужчина в семейной жизни предстает терпящим постоянные нападки сварливой, устраивающей скандалы по всякому поводу недовольной жены, вынужден подчиняться предъявляемым к нему требованиям: *Если с вами утром не разговаривает ваша супруга – значит вечер удался; Если с утра приехала теща, значит, накануне вечером ты поссорился с женой.* Источником ссор и скандалов практически всегда является жена: *Если вы смахиваете крошки со стола на пол рукой – к ссоре с женой; Если вы думаете, что никотин не влияет на голос женщины, попробуйте стряхнуть пепел на ковер; Написать мимо унитаза – к ссоре с женой (повсеместн.); Шумит лес зимой – ожидай оттепели. Шумит жена вечером – ожидай утра; Если у жены лицо бледнее обыкновенного и на нем замечаются разноцветные полоски, то жди скандала; Если закат пурпурного цвета – значит быть большому снегу или бурану с морозом, если у жены лицо пурпурного цвета – значит быть скандалу с побоями и битьем посуды; Если жена разбила чашку – это к счастью, а если ты, то у тебя руки из задницы растут; Если жена пилит мужа, значит, хочет сделать из него прекрасную половину; Если мужчина утверждает, что он в доме хозяин, значит, он и в других случаях лжет.*

Муж доволен женой только в начале супружеской жизни: *Если муж открывает жене дверь машины, то это либо новая машина, либо новая жена; При новой луне и при ее исходе погода сменяется: сырая – сухой, теплая – морозной, пасмурная – ясной. При новой жене и при исходе прежней погода в доме сменяется: сырая – сухой, пасмурная – ясной, но ненадолго; Если хочешь быть счастлив один месяц, женись!* Данную мысль можно найти в русской поговорке: *Дважды жена мила бывает: как в избу введут да как вон понесут.*

Романтика в отношениях присутствует только в период ухаживаний, в браке она не может быть искренней: *Если парень идет по улице с букетом роз на свидание, значит, секса у них еще не было. Если муж дарит цветы без причины – значит причина все таки есть (Если муж подарил жене цветы без видимой причины – значит, невидимая причина очень и очень существенна); Если покупка автомобиля вас совершенно не радует – значит вы купили его жене, а кредит оформлен на вас; Если вы вернулись домой поздно, а жена вам улыбается, значит, вы попали в чужую квартиру (Если вы вернулись домой за полночь, а супруга не ругается, значит, вы ошиблись квартирой); Если мама смеется над остротами папы, значит, в доме гости (Если жена хочет от остроумия мужа – значит, в доме гости); Если женщина называет мужчину самым умным, значит она понимает, что второго такого дурака ей не найти.*

Показательно большое количество новых примет о супружеских изменах. В изменах уличаются как муж, так и жена, хотя женщины заметно реже. Разнится и отношение к факту измены. В традиционной русской культуре измену считали большим грехом, особенно со стороны женщины, она обязательно наказывалась. Современные реалии таковы, что возможен снисходительно-иронический взгляд на эту проблему, во всяком случае в видении этой проблемы мужчинами: *Когда в семье только одна жена, она вырастает эгоисткой; Если ты хочешь, чтобы жена тебе не изменяла, не женись; Жена нашла в вашем кармане презервативы – к переезду, ее или вашему; Если мужчина стал неожиданно предъявлять к своей женщине претензии, которых раньше не было, значит, у него появилась женщина, которой раньше не было и к которой у него претензий нет; Если изменила жена, то появляются рога, а если любовница, то у жены – обновка; Если у жены фингал под глазом – значит, у мужа третья бутыл-*

ка была лишней; Если ваш муж начальник, и он стал сильно уставать на работе – значит, у него появилась молоденькая секретарша; Если муж стал приходить домой сытым, то скоро он перестанет приходить вообще.

Таким образом, традиционный взгляд на семью как основополагающую жизненную ценность, а на мужчину как главу семейства, добытчика и защитника, несущего ответственность за домочадцев, претерпевает в современном обществе изменения. Любопытно, что примеры, где отражен женский взгляд на брак, единичны: *Чтобы быть счастливой в браке, традиция советует невесте перед самой свадьбой, в самый последний раз своей башкой подумать.*

В современных приметах, по нашим наблюдениям, отразилось и размывание гендерных границ: *Видеть жениха в свадебном платье невесты до свадьбы – плохая примета; Вечерняя тяга к голубому – к перемене пола.*

Выводы. Гендерно маркированные тексты в Интернете, в том числе и современные приметы, отражают актуальные социальные и гендерные процессы современного русскоязычного общества, реагируя на начинающиеся меняться отношения между полами. Однако гендерная асимметрия сохраняется, патриархатные гендерные установки и представления по-прежнему преобладают в социуме, женщины остаются объектом агрессивной критики.

Список литературы

1. Бутыко Ю.В. Образ женщины в новой паремииологии // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2008. № 4. С. 125–208.
2. Вальтер Х., Мокиенко В.М. Антипословицы русского народа. М., 2010.
3. Вальтер Х. Не бывает страшных женщин, бывают трусливые мужчины (женщина в русских антипословицах) // Проблемы фразеологической и лексической семантики: материалы Междунар. науч. конф. (Кострома, 18–20 марта 2004 г.). М., 2004. С. 92–99.
4. Доброва С.И., Мудрая М.В. Репрезентация гендера в фольклорном тексте (на материале пословиц) // Изв. Воронеж. гос. пед. ун-та. 2017. № 2(275). С. 175–181.
5. Ерофеев Ю.В. Вербальная рефлексия мужского шовинизма в немецкоязычных интернет-анекдотах про женщин: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2011.
6. Закирова Ю.А. Лингвокультурологические особенности гендерного аспекта в языковой картине мира паремий: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2012.
7. Иванова Е.В. Мужчина и женщина в английских антипословицах // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2019. Т. 12. Вып. 1. С. 43–46.
8. Иванова Н.Н. Структурно-семантические особенности и лингвокультурологический потенциал приметы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Великий Новгород, 2006.
9. Кирилина А.В. Женский голос в русской паремииологии // Женщина в российском обществе. 1997. № 3. С. 23–26.
10. Киселева М.С. Особенности отражения народных представлений о судьбе в приметах и суевериях разных социальных групп Владивостока // Научный диалог. 2020. № 9. С. 203–221.
11. Маркина Л.В. Гендерные стереотипы маскулинности в диалектной коммуникации (на материале бранных номинаций мужчин) // Неофилология. 2020. Т. 6. № 21. С. 5–14.
12. Маркина Л.В. Диалектные бранные обозначения женщин // Русский язык и литература в образовательном процессе: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Саратов, 2016. С. 64–70.
13. Маркина Л.В. Жаргонные бранные номинации и характеристики женщин в современной молодежной коммуникации: гендерные стереотипы // Русский язык и литература в профессиональной коммуникации и мультикультурном пространстве: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Саратов; М., 2018. С. 197–204.
14. Румеус Н.А. Трансформированные паремии и приметы как отражение современных реалий // Язык. Культура. Образование: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию факультета иностранных языков Омск. гос. пед. ун-та. Омск, 2018. С. 102–107.
15. Савельева Т.В. Южноуральская частушка в гендерном аспекте // Вестн. Челябин. гос. ун-та. 2012. № 6(260). Филология. Искусствоведение. Вып. 64. С. 118–121.
16. Садова Т.С. Народная примета как текст и проблемы лингвистики фольклорного текста: дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2004.
17. Самарина В.С. Гендер во фразеологии: когнитивно-лингвокультурологический аспект: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2010.
18. Симашко Т.В. К вопросу об изучении современных примет на фоне традиционных // Гуманитарный вектор. Сер.: Педагогика, психология. 2011. № 4. С. 159–165.
19. Соловьева Н.С. Отражение гендерных стереотипов в словаре антипословиц русского народа // Проблемы истории, филологии, культуры. 2009. № 2(24). С. 45–49.
20. Сташкова М.А. Функционирование пословиц и антипословиц с гендерным компонентом в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2015.

21. Страусов В.Н., Страусова С.К., Заврумов З.А., Акопянц А.М. Аспекты и методы исследования народных примет // Вестн. Пятигор. гос. ун-та. 2019. № 2. С. 186–191.

22. Тимонина А.П. Содержание гендерного концепта «женщина» во французском этносе // Изв. Пенз. гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского Гуманитарные науки. 2009. № 11(15) С. 55–58.

* * *

1. But'ko Yu.V. Obraz zhenshchiny v novej pamiologii // Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N.A. Nekrasova. 2008. № 4. S. 125–208.

2. Val'ter H., Mokienko V.M. Antiposloviy rus-skogo naroda. M., 2010.

3. Val'ter H. Ne byvaet strashnyh zhenshchin, byvayut truslivye muzhchiny (zhenshchina v russkikh antiposloviyah) // Problemy frazeologicheskoy i leksicheskoy semantiki: materialy Mezhdunar. nauch. konf. (Kostroma, 18–20 marta 2004 g.). M., 2004. S. 92–99.

4. Dobrova S.I., Mudraya M.V. Reprezentatsiya genera v fol'klornom tekste (na materiale poslovic) // Izvestiya Voronezh. gos. ped. un-ta. 2017. № 2(275). S. 175–181.

5. Erofeev Yu.V. Verbal'naya refleksiya muzh-skogo shovinizma v nemeckoyazychnyh internet-anekdotah pro zhenshchin: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2011.

6. Zakirova Yu.A. Lingvokul'turologicheskie osobennosti gendernogo aspekta v yazykovoy kartine mira paremij: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2012.

7. Ivanova E.V. Muzhchina i zhenshchina v anglijskikh antiposloviyah // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2019. T. 12. Vyp. 1. С. 43–46.

8. Ivanova N.N. Strukturno-semanticheskie osobennosti i lingvokul'turologicheskij potencial primety: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Velikij Novgorod, 2006.

9. Kirilina A.B. Zhenskij golos v russkoj pamiologii // Zhenshchina v rossijskom obshchestve. 1997. № 3. S. 23–26.

10. Kiseleva M.S. Osobennosti otrazheniya narodnyh predstavlenij o sud'be v primetah i sueveriyah raznyh social'nyh grupp Vladivostoka // Nauchnyj dialog. 2020. № 9. S. 203–221.

11. Markina L.V. Gendernye stereotipy maskulinnosti v dialektnoj kommunikacii (na materiale brannyh nominacij muzhchin) // Neofilologiya. 2020. T. 6. № 21. S. 5–14.

12. Markina L.V. Dialektnye brannye oboznameniya zhenshchin // Russkij yazyk i literatura v obrazovatel'nom processe: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.). Saratov, 2016. S. 64–70.

13. Markina L.V. Zhargonnye brannye nominacii i harakteristiki zhenshchin v sovremennoj molodezhnoj kommunikacii: gendernye stereotipy // Russkij

yazyk i literatura v professional'noj kommunikacii i mul'tikul'turnom prostranstve: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Saratov; M., 2018. S. 197–204.

14. Rumeus N.A. Transformirovannye paremii i primety kak otrazhenie sovremennyh realij // Yazyk. Kul'tura. Obrazovanie: sb. materialov Vseros. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 70-letiyu fakul'teta inostrannyh yazykov Omsk. gos. ped. un-ta. Omsk, 2018. S. 102–107.

15. Savel'eva T.V. Yuzhnoural'skaya chastushka v gendernom aspekte // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2012. № 6(260). Filologiya. Iskuststvovedenie. Vyp. 64. S. 118–121.

16. Sadova T.S. Narodnaya primeta kak tekst i problemy lingvistiki fol'klornogo teksta: dis. ... d-ra filol. nauk. SPb., 2004.

17. Samarina V.S. Gender vo frazeologii: kognitivno-lingvokul'turologicheskij aspekt: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Stavropol', 2010.

18. Simashko T.V. K voprosu ob izuchenii sovremennyh primet na fone traditsionnyh // Gumanitarnyj vektor. Ser.: Pedagogika, psihologiya. 2011. № 4. S. 159–165.

19. Solov'eva N.S. Otrazhenie gendernyh stereotipov v slovare antiposlovic russkogo naroda // Problemy istorii, filologii, kul'tury. 2009. № 2(24). S. 45–49.

20. Stashkova M.A. Funkcionirovanie poslovic i antiposlovic s gendernym komponentom v sovremenном anglijskom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2015.

21. Strausov V.N., Strausova S.K., Zavrumov Z.A., Akopyanc A.M. Aspekty i metody issledovaniya narodnyh primet // Vestn. Pyatigor. gos. un-ta. 2019. № 2. S. 186–191.

22. Timonina A.P. Soderzhanie gendernogo koncepta «zhenshchina» vo francuzskom etnose // Izv. Penz. gos. ped. un-ta im. V.G. Belinskogo Gumanitarnye nauki. 2009. № 11(15) S. 55–58.

Gender stereotypes in the modern superstitions

The article deals with the peculiarities of the gender imaginations actualized in the modern superstitions – the occasional transformations of the genre and speech forms translating the changing reality of the society. The author presents the gender information represented in the proverb units in the aspect of its transformation in the context of the traditional gender stereotypes.

Key words: *proverb, superstition, transformation, semantics, mentality, value system, gender.*

(Статья поступила в редакцию 24.02.2021)

С.И. КЛЕЦКАЯ
(Ростов-на-Дону)

**ОККАЗИОНАЛЬНАЯ
ЛЕКСИКАЛИЗАЦИЯ
«ДЫР БУЛ ЩЫЛ» А. КРУЧЕНЫХ**

Анализируется окказиональная лексикализация начальной строки стихотворения А.Е. Крученых «Дыр бул щыл» в результате ее интеграции в поэтические, прозаические, публицистические, философские тексты вне контекста непосредственного цитирования, выявляются смысловые и формально-грамматические (морфолого-синтаксические) эффекты.



Ключевые слова: дыр бул щыл, Крученых, окказионализм, неологизм, лексикализация.

Судьба многих окказиональных образований, особенно построенных нестандартными способами, сводится к тому, что они остаются достоянием высказывания или текста, в которых были употреблены, и лишь некоторые из них становятся языковыми единицами, т. е. начинают воспроизводиться в других контекстах и тем самым становятся достоянием языка. Где-то между этими двумя крайними случаями находятся окказиональные единицы, которые закрепляются в сознании представителей языковой культуры благодаря значимому тексту, в котором они фигурируют, но самостоятельности, характерной для лексемы, не приобретают. Если текст является «знаковым» или просто достаточно ярким, то этот окказионализм может воспроизводиться вместе с ним или его фрагментами, а также становится элементом, который репрезентирует текст в целом. Как правило, в этом случае окказиональное образование фигурирует в контексте непосредственной или неявной цитации, т. е. сохраняет свою связь с текстом или высказыванием, в котором оно возникло. В качестве примеров окказионализмов, выполняющих подобные функции, можно привести слово *абырвалг* из «Собачьего сердца» М.М. Булгакова (слово *главрыба*, прочитанное наоборот), *пущки бятые* Л.С. Петрушевской или название игры *Quidditch* из романов Дж. Роулинг о Гарри Поттере. Необходимости, целесообразности и/или возможности в использовании данных образований вне исходного контекста нет за исключением ограниченного числа случаев, когда по различным при-

чинам (включая потребность коммуникации по поводу художественных миров произведений или яркость, выделенность таких единиц) подобные окказиональные образования более или менее систематически реактуализируются в речи.

Такие процессы довольно характерны для текстов художественной литературы русского литературного авангарда. Одним из наиболее ярких и цитируемых в различных контекстах произведений русского футуризма является стихотворение А.Е. Крученых «Дыр бул щыл...». Это стихотворение стало притчей во языцех, и у этого имеется множество причин. Во-первых, это одно из самых скандальных, ярких, репрезентативных и характерных высказываний русского футуризма и, шире, русского литературного авангарда. Во-вторых, в этом стихотворении достигается очень высокая степень отрыва от конвенционального языка – вплоть до того, что возникает сомнение, можем ли мы вообще говорить в данном случае о языке или речи. После Крученых предпринимались и более радикальные поэтические эксперименты (вспомним поэзию Э.Э. Каммингса или визуальную поэзию), но именно Крученых по праву считается одним из основоположников «беспредметной» поэзии. Стихотворение Крученых постоянно цитируют, особенно в контексте литературоведческих и культурологических исследований. «Знаковый» характер стихотворения Крученых находит выражение, например, в суждениях вроде высказываний поэта С. Красовицкого в интервью по поводу столетнего юбилея первой публикации знаменитых стихов: «“Дыр-бул-щыл-убешщур” – это его формула русской поэзии»; «...вся русская поэзия – это “дыр-бул-щыл-убешщур”» [12].

Необходимо отметить сопутствующее явление – «сворачивание» стихотворения А. Крученых в языковом сознании. Само по себе стихотворение состоит из пяти строк (*дыр бул щыл / убеш щур / скум / вы со бу / р л эз*), однако наибольшей известностью пользуется именно первая строка, включающая три фонетико-графических «слова». Именно этот комплекс постоянно актуализируется как в теоретических исследованиях, так и в других контекстах. В редких случаях цитируется не три, а четыре-пять первых «слов», ср. у Г.В. Иванова в «Распаде атома»: «*На холмы Грузии легла ночная мгла*» – *хочет она звонко, торжественно произнести, славя Творца и себя. И,*

с отращением, похожим на наслаждение, бормочет матерную брань с метафизического забора, какое-то «дыр буцылубещур» [5, с. 18]. Модель сворачивания более чем традиционна: по сути, это модель создания заглавия для стихотворения, у которого изначально заглавие отсутствует, на основе его первой строки; эта модель легко расширяется до модели формирования прецедентных высказываний, которая может опираться также на конечные предложения и заголовки [8, с. 74].

В обсуждаемом контексте значимым представляется тот факт, что в написаниях этих строк разными авторами наблюдается большая разнობой. На это указывает Дж. Янечек, который в своей книге о футуризме в примечаниях к главе, посвященной знаменитому стихотворению Крученых, приводит развернутый – и весьма впечатляющий – список неточных цитирований [17, р. 67–68]. Характерным примером может служить приведенная выше цитата из «Распада атома» Г. Иванова, в которой вместо *бул* используется усеченная форма *бу*, а два «слова» второй строки *убешищур* из оригинального стихотворения приводятся как одно «слово» с пропуском четвертой буквы (*убещур*). Хотя мотивация у подобных искажений разная (например, они могут быть намеренными вследствие ироничного дистанцирования по отношению к поэзии Крученых), многие из этих примеров свидетельствуют о том, что данную строку воспроизводят по памяти, а следовательно, строка Крученых стала достоянием культуры. С этой точки зрения искажения обусловлены главным образом тем, что стихотворение Крученых лишено смысла и если соотносится с системой русского языка, то исключительно в плане фонетики, звукового «материала», – это отсутствие соотносительности со знакомыми языковыми единицами затрудняет точное запоминание.

По большому счету все упомянутые явления представляют собой частный случай прецедентного высказывания. При этом нужно подчеркнуть два момента. Во-первых, прецедентное высказывание образуется в результате редукции некоторого прецедентного текста, т. е. осознается как часть этого текста и отсылает к этому тексту в целом [8], и прецедентными высказываниями называют не только предикативные, но и номинативные единицы [3]. Во-вторых, окказиональность с такой точки зрения оказывается частным признаком, который в строгом смысле не является обязательным, хотя способен сыграть роль дополни-

тельного фактора, способствующего закреплению единицы в лексиконе и, шире, памяти культуры.

Впрочем, в прямом цитировании, пусть даже неточном, вряд ли есть что-то необычное. Именно поэтому хотелось бы привлечь внимание к ряду фактов, которые можно интерпретировать как обособление поэтических строк А.Е. Крученых от исходного контекста и перенесение их в новые контексты, т. е. операцию, которая характерна для осваиваемых языком неологизмов. Сразу нужно подчеркнуть, что говорить о полноценной лексикализации в данном случае невозможно. С одной стороны, в новых контекстах, примеры которых будут рассмотрены далее, строка Крученых действительно функционирует как лексема, несущая определенный смысл и даже имеющая референцию, и становится полноценной синтаксической единицей, а следовательно, приобретает свойства, которые изначально ей не присущи. С другой стороны, попытка лексикализации не выходит за пределы нового контекста, т. е. комплекс *дыр бул щыл* не становится языковой единицей, более или менее регулярно воспроизводимой и обладающей более или менее стабильным, общепонятным смыслом. Подобный отрыв от контекста цитирования произведения можно рассматривать лишь как первый шаг в направлении лексикализации или несостоявшуюся лексикализацию. Именно поэтому для характеристики мы избираем выражение «окказиональная лексикализация», которое довольно полно выражает незавершенность процесса лексикализации.

Таким образом, объектом данного исследования являются окказионализмы, мотивирующей основой которых стали фрагменты стихотворения А.Е. Крученых «Дыр бул щыл...». Цель исследования состоит в выявлении языковых механизмов, задействованных в окказиональной лексикализации комплекса *дыр бул щыл* в поэтических, прозаических, публицистических и философских текстах. В процессе исследования использовались методы грамматического, семантического, прагматического, фонетического и стилистического анализа.

Материалом для исследования послужили примеры окказиональной лексикализации комплекса *дыр бул щыл* в текстах различной дискурсивной принадлежности, собранные автором и полученные из других источников. Хотя многие из рассматриваемых в статье фактов фиксируются в научной литерату-

ре [9; 16], всестороннего научного (а тем более лингвистического) осмысления они пока не получили. Именно этим обусловлена новизна данной работы, в которой попытка такого анализа предпринимается впервые. Актуальность исследования связана как с необходимостью осмысления освоения культурной рецепции наследия русского литературного авангарда, так и с необходимостью более детального анализа судьбы окказионализмов и процессов семантизации бессмысленного.

Рассмотрим конкретный языковой материал, в котором наблюдается окказиональная лексикализация фонетико-графического комплекса *дыр бул щыл*. Анекдот приписывает З. Гиппиус высказывание, выражающее ее оценку русской революции: «дыр бул щыл – это то, что случилось с Россией» [11, с. 279]. Хотя ассоциативная отсылка к тексту Крученых в этом случае вряд ли может быть элиминирована, цитатность остается в фоне, а на первый план выступают совершенно иные смыслы, что обусловлено появлением у фонетико-графического комплекса *дыр бул щыл* референта – постреволюционной России. Прежде всего, в этой фразе возможна приблизительная синонимизация выражения *дыр бул щыл*, т. е. его замена другими словами и выражениями. Синтаксически на эту роль подходят существительные *катастрофа, крушение, крах, слом* и т. д.; тот же смысл может быть выражен и посредством устойчивого выражения *черт знает что*. Синонимизация вряд ли может быть однозначной, поскольку такое употребление выражения *дыр бул щыл* в качестве самостоятельного цельного слова актуализирует целый пучок разнородных смыслов. Основанием для такого переосмысления строки Крученых служат внутренне присущие ей качества: комплекс *дыр бул щыл* является, во-первых, бессмысленным, во-вторых, нарушающим любые законы и ожидания, в-третьих, непонятным, «непостижимым», в-четвертых, грубым, «варварским», лишенным гармоничности и изящества, т. е. свойств, которые мы привычно ассоциируем с поэзией. Все эти признаки с точки зрения сознания русского эмигранта, воспринимающего революцию как трагедию, несомненно, могут быть спроецированы на постреволюционную Россию. В рассматриваемом контексте цитатный аспект выражения *дыр бул щыл*, пожалуй, заключается лишь в его интерпретации как пророчества или предвестника роковых событий, которые преобразили Россию до неузнаваемости.

Другая заслуживающая внимания черта этого примера состоит в том, что выражение *дыр бул щыл* приобретает синтаксическую функцию – функцию подлежащего. Осмысление стихотворения Крученых в терминах синтаксиса едва ли возможно: в силу отсутствия морфологических показателей мы не можем определить синтаксические функции отдельных графико-фонетических «слов» стихотворения. Функция подлежащего, приписываемая всему комплексу в целом, задается аналитически, местом данного выражения в структуре предложения. И наличие синтаксической функции является побочным эффектом лексикализации, сближающей изначально бессмысленное выражение с полноценной лексемой.

Синтаксически противоположный пример мы находим в философском тексте: *Обычно логический предикат – это то выражение, которое занимает в предложении место сказуемого и зависимых от него слов. Вот, например: «кот черен», «кот ходит на задних лапах», «кот вождебен», «кот дыр бул щыл» – тут носитель русского языка всюду может высказать уверенное предположение, где субъект, а где – предикат. Но чем «черен» отличается от «вождебен» или «дыр бул щыл»? «Черен» еще что-то рассказывает о самом предмете, о коте, в то время как «вождебен» и «дыр бул щыл» просто занимают место сказуемого, играя грамматическую, но не семантическую роль* [10, с. 33]. Строка *дыр бул щыл* в этом примере фигурирует в качестве цельного слова, выполняющего функцию предиката. В этом случае также актуализируется такое изначально заложенное в произведении Крученых свойство, как бессмысленность, что подчеркивается соседством с более конвенциональным с точки зрения фонетической и грамматической формы, но также лишенным смысла окказионализмом *вождебен*. И в смысловом отношении этот пример беднее, поскольку он актуализирует лишь отсутствие смысла, вытесняя остальные потенциально присутствующие в выражении *дыр бул щыл* коннотации, которые так ярко подчеркнуты в высказывании З. Гиппиус. *Дыр бул щыл* в рассматриваемом примере «синонимичен» слову *blitiri*, которое начиная со времен стоиков и на протяжении Средних веков использовали как пример слова, лишенного смысла (см., например: [1, с. 229]).

В следующем примере, который мы находим в романе З. Прилепина «Обитель», выражение *дыр бул щыл* фигурирует в качестве це-

лостной единицы – имени существительного, являющегося ядром номинативного предложения: *Дитя века, да? Начитались всякой дряни в детстве, Наверное? Дыр бул щыл в штанах, навьи чары на уме, Бог умер своей смертью, что-то такое, да?* [14, с. 21]. Предметная интерпретация выражения *дыр бул щыл в штанах* довольно затруднительна, поскольку допускает целый ряд вариантов. Помимо буквалистских прочтений, объединенных абстрактной идеей предметности, для этого выражения можно предложить и его интертекстуальную интерпретацию как контаминации *дыр бул щыл* и названия поэмы В.В. Маяковского «Облако в штанах», «общим знаменателем» которой является принадлежность обоих авторов к русскому футуризму. В целом отсылка к первым десятилетиям XX в. в этом ряду довольно очевидна: «Навьи чары» – это первое название трилогии Ф.К. Сологуба «Творимая легенда», фраза *Бог умер своей смертью* – косвенная (хотя и вряд ли точная в смысловом отношении) отсылка к идеям Ф. Ницше, которые в начале XX в. начали обретать влияние.

Особую группу составляют поэтические и прозаические примеры, в которых выражение *дыр бул щыл* осмысливается как имя собственное. Два примера из стихотворений Михаила Безродного приводит Г.А. Левинтон [9, с. 32]: 1) *аще забуду тя / дырбулицыл / не взыщи* и 2) *жил да был / дыр булицыл*. В этих примерах обращает на себя внимание фонетический аспект: между выражением *дыр бул щыл* и его окружением обнаруживаются аллитерации и ассонансы, а также общность ритмики. Так, в первом примере очевидны аналогии с фонетикой древнерусской и церковнославянской речи, во втором – структурная и фонетическая аналогия со стандартным сказочным зачином. Отметим, что эти аналогии вполне перекликаются с одной из линий авторской интерпретации стихотворения «Дыр бул щыл...», в соответствии с которой данное стихотворение аккумулирует характерные черты фонетики русского языка [6, с. 154–155].

Подобные ассонансные и аллитерационные обыгрывания характерны и для других авторов. В частности, здесь можно упомянуть стихотворения Вс. Некрасова (*дыр/бул/щыл // кто-нибудь / еще был*) [13, с. 96] и М. Сухотина (– *Дыр булицыл, / где ты был?* / – *На Фонтанке / водку пил*) (оба стихотворения упоминаются в статье И.С. Скоропановой [16, с. 65]).

В романе Е. Радова комплекс *дыр бул щыл* становится именем одной из субличностей персонажа: *Ольга Викторвна Коваленко (в*

прошлом – Константин Устинович Черненко, Леонид Ильич Брежнев, Анька Сопливая, Джон Иванов, Мирза Каку-Таку, Ааоуи, Уиооааа, Дыр Бул Щыл, Эжен Вальжан, Аркадий Заяицкий, Толька Тен, Сашка Ленин, Аристотель, А. Коваленко и другие) [15, с. 108]. В целом внутренние свойства выражения *дыр бул щыл* в этом примере проявлены слабо. Прежде всего, важны узнаваемость этого выражения, его необычность, причудливость, а также его функция в составе однородного ряда – эти качества в полной мере работают в контексте постмодернистской поэтики. Данный ряд имен следует оценивать в целом, учитывая наличие в нем реальных и вымышленных, конвенциональных и необычных, нагруженных историко-культурными коннотациями и лишенных таких коннотаций имен, в комплексе создающих типичный для постмодернистского текста эффект соединения несоединимого (важные наблюдения о роли и особенностях паратаксиса в поэтике постмодернизма содержатся в статье А.А. Вердеш [2]).

Особо следует упомянуть стихотворение Яна Сатуновского «Посещение А.Е. Крученых» (цит. по: [9, с. 33]), в котором *дыр бул щыл* также преобразуется в имя собственное: *Беленький, серенький Дырбулицил: / – К Троцкому я не ходил, / к Сталину не ходил, / другие кадили...* Особенность этого примера состоит в том, что в нем слово *Дырбулицил* выполняет функцию окказионального имени автора стихотворения, т. е. самого А.Е. Крученых. По имеющимся данным, Ян Сатуновский был лично знаком с Крученых, бывал у него в гостях, а слова из стихотворения повторяют реальные слова поэта. С формальной точки зрения комплекс оценивается как существительное мужского рода, что можно мотивировать и его референциальной отнесенностью к самому Крученых, и его фонетической структурой (концевым твердым согласным, характерным именно для существительных мужского рода, ср.: *тыл, посыл, настил* и т. п.). Правда, формальная структура слова в этом случае вряд ли является основанием для использования комплекса *дыр бул щыл* в качестве имени. Это совпадение случайно, ассоциативная связь между самым известным стихотворением поэта и самим поэтом достаточно сильна, чтобы такое употребление было мотивированным независимо от формальных свойств звукового комплекса. Неточность воспроизведения оригинала в данном примере лишь отчасти объясняется стремлением следовать правилам русской орфографии (которые Крученых, несомнен-

но, целенаправленно нарушал), – по крайней мере, слитное написание и использование заглавной буквы в начале мотивированы его референцией к поэту и использованием комплекса в функции имени собственного.

Наконец, следует остановиться на примерах, в которых выражение *дыр бул щыл* переосмысливается по фонетической аналогии с существующими словами. Отличительная черта этих случаев состоит в том, что выражение *дыр бул щыл*, осмысляясь как слово, обретает грамматическую оформленность и даже способность к словоизменению.

В стихотворении Натальи Горбаневской (цит. по: [8, с. 30]) *дыр бул щыл* переосмысливается как *дырбулщи*, и семантика переосмысленного слова определяется созвучием его последнего слога со словом *щи*: *Стихи мои, наемишься дырбулщей, / захорошели, завелись, запели, / закапали, как капельки капели, / пронизывая существо вещей...* В результате слово не только приобретает не свойственный ему смысл, но и используется как склоняемое существительное, парадигму которого можно без труда реконструировать. Стоит также обратить внимание на скрытую метафору, которая лежит в основе такого переосмысления. Название блюда *щи* служит основанием для метафорического переосмысления стихов как «пищи» для других стихов и их автора, т. е. репрезентирует вдохновение, которое в поэте рождает знакомство с произведениями другого поэта. Созвучие выходит за пределы формального, внешнего сходства, мотивируя семантику окказиональной лексемы.

В стихотворении А. Золотаревой [13, с. 38] *дыр бул щыл* также осмысливается как цельная изменяемая словоформа – глагол в форме прошедшего времени – на основании созвучия между конечными звуками *-ыл* и суффиксом прошедшего времени *-ил/-ыл*: *Что я могу вообще обеща- / сутью скользящую дырбулица / смысл любой что твоя праца / речью раскручен...* Такое чисто грамматическое переосмысление позволяет придать комплексу черты изменяемого слова и образовать форму деепричастия *дырбулица* и потенциально реконструировать остальные члены глагольной парадигмы (*дырбулщить, дырбулицу, дырбулшишь* и т. д.). Максимально близкими фонетически и морфологически получаемому таким образом «глаголу» являются глаголы *тащить* и *лущить*; менее близким в формальном плане, но, возможно, более близким в плане смысловом является глагол *трепетать* (*трепеща, трепе-*

шу и т. д.). В данном случае фонетическая аналогия также актуализирует некоторый смысл, хотя это явно смысл не лексический, а грамматический: любые аналогии с другими глаголами в плане лексического значения вряд ли можно считать мотивированными, хотя глагольная функция и глагольная семантика очевидны.

Таким образом, мы можем выделить некоторые смысловые и формальные доминанты окказиональной лексикализации выражения *дыр бул щыл*. Изначальное отсутствие смысла у выражения *дыр бул щыл* является потенциальным условием для наделения его практически любым смыслом. Однако известный нам материал позволяет сделать вывод, что в семантизации данного выражения абсолютно преобладает опора на его внутренние свойства: начальную асемантичность, разрушение языковых закономерностей, неблагозвучие (высказывание З. Гиппиус), созвучие с другими словами (*дыр бул щыл – щи*) или грамматическими формами (*дыр бул щыл – тащил, лушил...*). Единственным классом случаев, выпадающим из этой тенденции, является осмысление выражения *дыр бул щыл* как имени собственного, хотя в одном из примеров это выражение метонимически связывается с его автором, т. е. также отсылает к контексту исходного поэтического высказывания.

Что касается формальной стороны, то выражение *дыр бул щыл*, по своей природе асинтаксичное, получает синтаксическую функцию, которая выражается аналитически через контекст и порядок слов. Грамматическая неопределенность выражения *дыр бул щыл* создает условия для его использования в самых разных функциях; в исследованном материале это функции субъекта (подлежащего), предиката (сказуемого), главного члена номинативного предложения, обращения. Наконец, осмысление по созвучию с существующими словами сопровождается тем, что в отдельных случаях комплекс *дыр бул щыл* приобретает способность словоизменения, а следовательно, и выполнения им периферийных синтаксических функций: дополнения (*наевшись дырбулщей*) и обстоятельства (*дырбулица*).

При этом в смысловом, грамматическом и графическом планах преобладает нерасчлененное восприятие данного выражения, что явно противоречит его авторскому графическому оформлению как трех фонетико-графических «слов». Хотя такое целостное восприятие не всегда сопровождается соответствующим гра-

фическим оформлением, т. е. устранением пробелов, в исследованном материале фиксируется спорадическое устранение пробелов между «словами» в исходном стихотворении А.Е. Крученых, в результате чего мы получаем нерасчлененное графическое «слово» *дыр-булщыл*. Данный факт вряд ли можно рассматривать как ошибку или неточность в передаче исходного текста – такое написание оправдано осмыслением данного комплекса как слова (в том числе имени) и является его логичным следствием. Более того, в стихотворении Я. Сатуновского этот комплекс пишется не только слитно, но и с заглавной буквы, а в романе Е. Радова с заглавной буквы пишется каждый его компонент, что полностью определяется функцией имени собственного, которую данный комплекс в заимствующих текстах выполняет.

В заключение отметим, что окказиональная лексикализация – это, по-видимому, еще одна из форм семантизации фонетико-графического комплекса *дыр бул щыл*, изначально лишённого конвенционального смысла. В силу этого его целесообразно рассматривать наряду со стратегиями семантизации, о которых в связи со стихотворением Крученых нам уже приходилось писать [14]. Однако в отличие от рассмотренных ранее стратегий (внутри- и межязыковые соответствия, интертекстуальность, метаплазм, звукоподражание/звукоспись, шифр, коммуникативное действие), которые являются интерпретационными, окказиональная лексикализация представляет собой наделение окказионального образования смыслом, который изначально ему не присущ, в новом самостоятельном высказывании. Можно сказать, что в этом случае некоторый семантически неопределённый речевой материал заимствуется говорящим/пишущим, произвольно наделяется им смыслом и используется в новом тексте в качестве более или менее конвенциональной единицы.

Список литературы

1. Вдовина Г.В. Язык неочевидного. Учения о знаках в схоластике XVII в. М., 2009.
2. Вердеш А.А. «Открытые» языковые и речевые структуры в художественной литературе неклассической парадигмы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 5-1(47). С. 62–65.
3. Захаренко И.В. О целесообразности использования термина «прецедентное высказывание» // Язык, сознание, коммуникация. М., 2000. Вып. 12. С. 46–53.

4. Золотарева А.А. Зрелище. Книга стихов. М., 2013.
5. Иванов Г.В. Собрание сочинений в трех томах. Т. 2: Проза. М., 1994.
6. Клецкая С.И. Авто- и метакомментарии А. Крученых к стихотворению «Дыр бул щыл...» // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 9(152). С. 151–157.
7. Клецкая С.И. К вопросу о стратегиях семантизации бессмысленного высказывания (на материале интерпретаций «дыр булщыл» А. Крученых) [Электронный ресурс] // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2020. Т. 11. № 3. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/20FLSK320.pdf> (дата обращения: 13.03.2021).
8. Костомаров В.Г., Бурвикова Н.Д. Как тексты становятся прецедентными // Русский язык за рубежом. 1994. № 1. С. 73–76.
9. Левинтон Г.А. Заметки о зауми. 1. Дыр, бул, щыл // Его же. Статьи о поэзии русского авангарда. Helsinki, 2017. С. 11–39.
10. Логинов Е.В. [и др.]. Прологомены к проблеме божественного существования // Финиковый компот. Вып. 12: Доказательства бытия бога. 2017. С. 3–45.
11. Мейлах М. «Слаще пеня итальянской речи...»: Из филологических мемуаров, 2 // LAUREA LORAE: сб. пам. Ларисы Георгиевны Степановой. СПб., 2011. С. 267–286.
12. Наринская А. «Это формула русской поэзии»: Станислав Красовицкий о 100-летию «Дыр бул щыл» Алексея Крученых // Коммерсантъ Week-end. 2013. № 5. С. 18.
13. Некрасов В. Живу вижу. М., 2002.
14. Прилепин З. Обитель. М., 2015.
15. Радов Е. Змеесос. М., 2019.
16. Скоропанова И.С. Игра смысла и нонсенса в поэме М. Сухотина «Дыр бул щыл по У Чен-Эню» // Русский язык в центре Европы. 2006. № 9. С. 61–72.
17. Janeček G. Zaum: The Transrational Poetry of Russian Futurism. San Diego, 1996.

* * *

1. Vdovina G.V. Yazyk neochevidnogo. Ucheniya o znakah v skholastike XVII v. M., 2009.
2. Verdesch A.A. «Otkrytye» yazykovye i rechevye struktury v hudozhestvennoj literature neklassicheskoj paradigmy // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2015. № 5-1(47). S. 62–65.
3. Zaharenko I.V. O celesoobraznosti ispol'zovaniya termina «precedentnoe vyskazyvanie» // Yazyk, soznanie, kommunikaciya. M., 2000. Vyp. 12. S. 46–53.
4. Zolotareva A.A. Zrelishe. Kniga stihov. M., 2013.
5. Ivanov G.V. Sbranie sochinenij v trekh tomah. T. 2: Proza. M., 1994.

6. Kleckaya S.I. Avto- i metakommentarii A. Kruchenyh k stihotvoreniju «dyr bulshchyl...» // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 9(152). S. 151–157.

7. Kleckaya S.I. K voprosu o strategiyah semantizacii bessmyslennogo vyskazyvaniya (na materiale interpretacij «dyr bulshchyl» A. Kruchenyh) [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya. 2020. T. 11. № 3. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/20FLSK320.pdf> (data obrashcheniya: 13.03.2021).

8. Kostomarov V.G., Burvikova N.D. Kak teksty stanovyatsya precedentnymi // Russkij yazyk za rubezhom. 1994. № 1. S. 73–76.

9. Levinton G.A. Zametki o zaumi. 1. Dyr, bulshchyl // Ego zhe. Stat'i o poezii russkogo avangarda. Helsinki, 2017. S. 11–39.

10. Loginov E.V. [i dr.]. Prolegomeny k probleme bozhestvennogo sushchestvovaniya // Finikovyj kompot. Vyp. 12: Dokazatel'stva bytiya boga. 2017. S. 3–45.

11. Mejlah M. «Slashche pen'ya ital'yanskoj rechi...»: Iz filologicheskikh memuarov, 2 // LAUREA LORAE: sb. pam. Larisy Georgievny Stepanovoj. SPb., 2011. S. 267–286.

12. Narinskaya A. «Eto formula russkoj poezii»: Stanislav Krasovickij o 100-letii «Dyr bul shchyl» Alekseya Kruchenyh // Kommersant» Weekend. 2013. № 5. S. 18.

13. Nekrasov Vs. Zhivu vizhu. M., 2002.

14. Prilepin Z. Obitel'. M., 2015.

15. Radov E. Zmeesos. M., 2019.

16. Skoropanova I.S. Igra smysla i nonsensa v poeme M. Suhotina «Dyr bul shchyl po U Chen-Enyu» // Russkij yazyk v centre Evropy. 2006. № 9. S. 61–72.

Occasional lexicalization of “Dyr bul shchyl” by A. Kruchenykh

The article deals with the analysis of the occasional lexicalization of the first line of the poem “Dyr bul shchyl” by A.E. Kruchenykh in the result of its integration into the poetic, prosaic, publicistic and philosophical texts without the context of the direct quotation. There are revealed the semantic and formal and grammar (morphological and syntactical) effects.

Key words: *dyr bul shchyl, Kruchenykh, occasional word, neologism, lexicalization.*

(Статья поступила в редакцию 29.03.2021)

ЧЕНЬ ШАОСЮН
(Шанхай, КНР)

ЯВЛЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЭНАНТИОСЕМИИ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В СРАВНЕНИИ С РУССКИМИ ЭКВИВАЛЕНТАМИ

Рассматриваются особенности фразеологической энантиосемии пословиц и поговорок китайского языка в сравнении с эквивалентами русского языка. Подчеркивается, что изучение данной темы имеет национальную и лексическую значимость.

Ключевые слова: энантиосемия, фразеологизм, устойчивый речевой оборот, эмотивность, полиэмотивность, мелиорация, пейорация.

Постановка проблемы. Фразеология как языковое явление привлекает внимание лингвистов мира с середины XIX в. Несмотря на значительные достижения в изучении фразеологии, многие проблемы еще остаются неисследованными. Практически отсутствуют работы, в которых была бы рассмотрена с разных сторон энантиосемия на лексическом уровне, и еще меньше – на уровне фразового единства, что и обусловило выбор темы нашего исследования.

Актуальность статьи обусловлена отсутствием системного подхода в исследовании фразеологической энантиосемии. Целью статьи является выявление энантиосемии как противоположной по знаку оценки на примере пословиц и поговорок в сравнении двух языков, а также изучение внутрисистемных и межсистемных связей данных фразеологизмов.

Объектом данной статьи является группа идиом китайского языка в сравнительном аспекте с эквивалентами русского языка. Предметом исследования является эмоционально-оценочная энантиосемия пословиц и поговорок китайского языка в переводе на русский язык. Материалом исследования послужили фразеологизмы китайского языка (а именно пословицы и поговорки) и варианты их перевода на русский язык.

По образному и вместе с тем очень точно определению известного русского литературного критика В.Г. Белинского, фразеоло-

гия представляет собой «народную физиономию языка, его оригинальные средства и самородное богатство» [2, с. 407]. В современной лингвистике нет единства в определении границ фразеологических оборотов в языке: исследователи (А.И. Ефремов, С.И. Ожегов и др.) считают целесообразным рассматривать понятие «фразеологизм» в узком и широком смысле слова. В узком смысле к фразеологизмам относятся только устойчивые сочетания, значения которых определяются значениями входящих в них слов. В широком смысле в состав фразеологизмов включаются все устойчивые выражения, в том числе пословицы, поговорки, крылатые фразы и т. п. В настоящей работе мы придерживаемся широкого понимания понятия «фразеологическая единица» и рассматриваем пословицы и поговорки как особый тип фразеологических выражений. В соответствии с этим такие понятия, как «фразеологизм», «устойчивая фраза», «поговорка», «пословица», «словосочетание» и «сочетание слов», исследуемые в данной работе, являются синонимичными.

В китайском языке можно наблюдать явление, которое называется внутрисловной антонимией, или энантиосемией. Это семантическое явление представляет собой способность слова выражать два значения, находящихся в антонимических отношениях.

Иногда думают, что энантиосемия выступает как разновидность полисемии. Н.М. Шанский же считает [8, с. 64], что такие слова представляют собой уже не антонимы, а одну из разновидностей омонимов, которые возникают в результате расхождения значений того же слова до полярных. Гао Цинцы иллюстрирует данное явление следующим примером. Слово 乖 (*guai*) в русском переводе имеет два значения: 1) «послушный, покорный»; 2) «строптивый, вопреки, вразрез» (ср. рус.: *задуть свечу* и *задуть домну; залечить раны* и *залечить больного*).

В китайском и русском языках имеются устойчивые речевые обороты, которые называются пословицами и поговорками (или *ченьюи*). Происхождение их различно, однако функция вполне определенная – стилистическая. Служат они для придания речи определенного стиля и эмоциональной окраски. Именно основные виды и типы эмоционально-оценочного значения, приобретаемого пословицами в процессе коммуникации, является темой данной статьи.

С помощью языка человек не только выражает мысли, но также передает свои чувства и желания. Поэтому кроме основного, пред-

метно-логического, значения слово может иметь и дополнительное, эмоциональное значение. При этом следует заметить, что эмоциональное значение тесно связано с субъективно-оценочной характеристикой слова [6, с. 252].

Эмоция и субъективное отношение, по нашему мнению, теснейшим образом связаны и переплетаются, потому что эмоция является психологическим процессом переживания человеком своего отношения к окружающему миру и самому себе. Естественно, что в процессе языкового общения существует потребность выразить не только субъективное отношение говорящего, но и переживания этого отношения, т. е. эмоцию.

Таким образом, эмоционально-оценочным значением можно назвать значение, которое передает чувственное, субъективное отношение человека к предметам, явлениям действительности. Эмоциональная окраска, субъективная оценка могут быть положительными или отрицательными.

Под явлением эмоционально-оценочной энантиосемии понимается наличие в семантической структуре полисеманта (в нашем случае фразеологизма поговорочного характера) значений с противоположными эмоционально-оценочными компонентами. Эмоционально-оценочные компоненты (мелиоративный и пейоративный) рассматриваются прежде всего в отношении лексических единиц [3, с. 45].

Пословицы и поговорки в этом аспекте еще не были объектом изучения, который можно назвать эмотивной полисемией, т. е. расхождением в значении идиомы, обусловленной различием в эмотивной модальности. Речь идет о случаях типа: 寡不敌众 (*gua bu di zhong*) в значениях: 1) «один не устоит против многих» – пессимистическое неодобрение какого-либо замысла; 2) «один в поле не воин» – оптимистическое оправдание в случае поражения, где амбивалентность идиомы *один в поле не воин* относительно эмотивности принимает вид энантиосемии.

Как показывают наблюдения, явления эмоционально-оценочной неоднозначности, вариативности фразеологизмов, которая доходит в большинстве случаев до полной противоположности, не менее распространены, чем лексическая эмоционально-оценочная энантиосемия. Однако эмоционально-оценочная энантиосемия имеет свою специфику, что связано прежде всего с особенностями фразеологического значения, его более сложной природой.

Говоря о природе энантиосемии и об эмоционально-оценочной энантиосемии в частности, исследователи отмечают, что она отража-

ет две противоположные тенденции языкового развития, динамический характер человеческого мышления, который состоит в том, что одно и то же явление действительности может по-разному оцениваться и вызвать разные чувства – отношения со стороны субъекта, говорящего. Фразеологизмы же еще в большей степени, чем слова, способны к эмоционально-оценочной амбивалентности как в силу особенностей фразеологического значения (в котором главное положение занимают эмотивный и оценочный компоненты), так и их функционального назначения – характеризовать, оценивать предметы, явления, действия, состояния.

В самой природе фразеологического значения, возникающего в результате ассоциативно-образного пересмысления целого словосочетания, заложена потенциальная возможность варьирования эмоционально-оценочного содержания в зависимости от видения той типичной ситуации, которая лежит в основе данного словосочетания. В качестве примера приведем фразеологизм 人往高处走, 水往低处流 (*ren wang gao chu zou, shui wang di chu liu*) – «человек идет вверх, а вода течет вниз» (ср. с рус. *рыба ищет где глубже, а человек где лучше*). Эта идиома имеет два антонимичных по знаку оценки значения: 1) объясняет человеческое желание получить все лучшее; 2) описывает человеческую жажду.

Эмоционально-оценочная энантиосемия данного фразеологизма связана с тем, что при общей семе «человек не рыба, и его потребности шире», возникшей на базе образа-прототипа ситуации «желания получить что-то», дифференциально семе результата данного изменения – «для человека естественно пытаться достичь большего» в первом случае и «описание любви к качественному продукту» во втором – возникают различия в эмоциональном отношении к ним [1, с. 46].

Одной из причин эмоционально-оценочной энантиосемии фразеологизмов является эврисемичность их семантики. Большая экспликация фразеологического образа, сложность внутренних отношений между его лексическими компонентами расширяет коннотативные и номинативные возможности фразеологизма, делает значение фразеологизма эврисемичным. Так, фразеологизм 不三不四 (*busan busi*), который в буквальном переводе на русский обозначает «сомнительный» (ср. с русским вариантом фразеологизма *ни два ни полтора, ни рыба ни мясо* со значением «меланхолический, слишком спокойный; или ленивый, не в состоянии сделать даже самую лег-

кую работу»), характеризуется эврисемичностью, поскольку дает детальную, подробную характеристику человека такого типа, включающего несколько признаков: спокойствие, выдержанность, лень и равнодушие [7, с. 114]. Подобная значимость номинативного характера приводит к эмоционально-оценочной неоднозначности, что может как носить недифференцированный, синкретический характер, так и выступать в виде эмоционально-оценочной энантиосемии, т. е. четко разведенных по противоположным полюсам эмоционально-оценочных значений.

В связи с этим можно выделить два типа фразеологизмов по характеру соотношения антонимичных эмоционально-оценочных компонентов в структуре значения: фразеологизмы с отделенной и неотделенной энантиосемией.

К первому типу относятся многозначные (чаще двусмысленные) фразеологические единицы, значение которых характеризуется четкой эмоционально-оценочной противоположностью, например фразеологизм 越过范围 (*yue guo fan wei*), который в буквальном смысле переводится как «за пределами диапазона», в русской фразеологии имеет аналог *переступать (переступить) грань*: 1) нарушить правило, норму поведения, закон и т. п.; не считаться с тем, что было привычным, принятым; 2) переходя из одного качества в другое, достигая совершенства.

Вторую группу составляют полиэмотивные фразеологические единицы, характеризующиеся эмоциональной и/или оценочной диффузностью, потенциальной возможностью реализовать различную эмотивность. Например: 原来是这样呀! (рус. *Ну и ну!*) – выражает удивление, восхищение, осуждение и т. д.

Распределяя таким образом энантиосемичные фразеологизмы, стоит добавить, что в каждую группу входят фразеологические единицы разных функциональных типов: коннотативные и коннотативно-номинативные.

К первому относятся фразеологизмы с восклицательной и модальной семантикой. К коннотативно-номинативным фразеологизмам с расчлененной эмоциональной оценкой энантиосемии относятся идиомы типа *переступать черту, руки чешутся, сердце замирает, подливать масло в огонь* и т. д. Например: 火上浇油 (*huo shang jiao you*) – «подливать масло в огонь»: 1) заострять отношения; улучшать качество или чувство; 2) повышать, разжигать интерес, внимание к кому-либо или чему-либо.

К фразеологизмам с нерасчлененной эмоционально-оценочной энантиосемией также относятся единицы двух функциональных типов: коннотативного и коннотативно-номинативного. Это прежде всего возгласы. К числу таких фразеологизмов можно отнести фразеологические единицы типа *С ума сойти!* По характеру семантики к восклицательным фразеологизмам близки идиомы с эмотивным значением, возникшие как вербальные описания паралингвистического выражения эмоций: кинесики, мимики, жестикуляции. Например, фразеологизм *потирать руки* может выражать радость, удовлетворенность или злорадство.

Отдельную группу представляют фразеологизмы коннотативно-номинативного характера, значение которых отличается эмотивной амбивалентностью, меняющейся в зависимости от эмпатии говорящего или слушателя. Возможность такого двойного эмоционально-оценочного толкования усиливается ироничным характером, поскольку в самой природе насмешки заложено два полярных значения. Ироническая модальность может накладываться на все значения в целом, что определяет возможность эмоционально-оценочного тона, или отделять значение идиомы, переводя ее из мелиоративной зоны к пейоративной.

Говоря о двух структурных типах эмоционально-оценочной энантиосемии фразеологизмов (расчлененной и нерасчлененной), следует добавить, что это явление динамичное, и между этими двумя типами существуют переходные случаи. Кроме того, в диахронии можно проследить переход одного типа в другой, а именно: от диффузности до четкой противоположности эмоционально-оценочных энантиосем в семантической структуре фразеологизмов.

По направлению изменения знака оценки, как и при лексической энантиосемии, отделяется мелиорация и пейорация, между которыми в количественном отношении наблюдается приблизительное равновесие, в отличие от такого соотношения в лексике, где преобладает пейорация. Можно предположить, что причина этого кроется в семантике фразеологизмов (эврисемичности) и в стремлении языка к внутреннему уравниванию. В качестве примеров мелиорации и пейорации можно привести энантиосемии следующих фразеологизмов:

а) мелиорация – *寡不敌众 (gua bu di zhong)* – «сердце замирает»: 1) «один не устоит против многих», т. е. пессимистическое недообращение какого-либо замысла; 2) «один в поле

не воин» – оптимистическое оправдание в случае поражения»;

б) пейорация – *学问之根苦, 学问之果甜 (xue wen zhi gen ku, xue wen zhi guo tian)* – «корень учения горек, но плод сладок» (поговорка китайского меньшинства мяонань); ср. с рус. *учение – свет, а неучение – тьма*: 1) «упорный труд имеет свою награду»; 2) ирон. негативная оценка человека, который делает примитивные ошибки.

По степени закрепленности языка эмоционально-оценочная энантиосемия фразеологизмов делится на ингерентную (языковую) и фразеологические сращения. Потеря живого образа, на основе которого возникло значение идиомы, зачастую приводит к закреплению оценочной семантики и, следовательно, невозможности ее энантиосемического варьирования, например *шарашкина контора* («не вызывающее доверия, ничтожное учреждение») характеризуется константной отрицательной оценкой.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что эмоционально-оценочная энантиосемия фразеологизмов – интересный и сложный языковой феномен, объективное существование которого определяется рядом причин неречевого лингвистического характера. Отражая общие тенденции языкового развития, фразеологическая энантиосемия имеет свои особенности, связанные со структурой и семантикой фразеологизма как языковой единицы. Именно идиоматичность и устойчивость дают нам возможность изучать семантические, стилистические и структурные компоненты пословиц и поговорок.

Список литературы

1. Горелов В.И. Лексикологии китайского языка. М., 1984.
2. Горелов В.И. Лексикология китайского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2103 «Иностранный язык». М., 1984.
3. Горелов В.И. Стилистика современного китайского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности № 2103 «Иностранный язык». М., 1979.
4. Мальцев В.А. К вопросу выявления эмоциональной лексики в английском языке // Вопросы лексикологии и грамматики иностранных языков. Минск, 1989. С. 3–29.
5. Махмутова Л.Р. Место энантиосемии в системе языка Л.Р. Махмутова // Уч. зап. Казан. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2009. № 3. Т. 151. Кн. 3. С. 276–281.
6. Махмутова Л.Р. Отражение семантической категории противоположности в энантиосемии //

Вестн. Чуваш. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2009. № 3. С. 251–256.

7. Семенов А.Л. Лексика китайского языка М., 2000.

8. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М., 1990.

9. 陈文彬. 拼音文字中的同音词问题的初步研究. 中国语文, 1996.

10. 高庆赐. 同义词和反义词. 上海, 2001, 48–49 页.

* * *

1. Gorelov V.I. Leksikologii kitajskogo yazyka. M., 1984.

2. Gorelov V.I. Leksikologiya kitajskogo yazyka: ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov po special'nosti № 2103 «Inostrannyj yazyk». M., 1984.

3. Gorelov V.I. Stilistika sovremennogo kitajskogo yazyka: ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov po special'nosti № 2103 «Inostrannyj yazyk». M., 1979.

4. Mal'cev V.A. K voprosu vyjavleniya emocional'noj leksiki v anglijskom yazyke // Voprosy leksikologii i grammatiki inostrannyh yazykov. Minsk, 1989. S. 3–29.

5. Mahmutova L.R. Mesto enantiosemy v sisteme yazyka L.R. Mahmutova // Uch. zap. Kazan. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2009. № 3. T. 151. Kn. 3. S. 276–281.

6. Mahmutova L.R. Otrazhenie semanticheskoy kategorii protivopozhnosti v enantiosemy // Vestn. Chuvash. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2009. № 3. S. 251–256.

7. Semenas A.L. Leksika kitajskogo yazyka M., 2000.

8. Shanskij N.M. Leksikologiya sovremennogo russkogo yazyka. M., 1990.

Phenomenon of the emotional and evaluative phraseological enantiosemy of proverbs and sayings of the Chinese language in comparison with the Russian equivalents

The article deals with the peculiarities of the phraseological enantiosemy of the sayings and proverbs of the Chinese language in comparison to the equivalents of the Russian language. There is emphasized that the study of theme has a national and lexical significance.

Key words: *enantiosemy, phraseological unit, fixed speech pattern, emotiveness, polyemotiveness, amelioration, deterioration.*

(Статья поступила в редакцию 23.03.2021)

Н.А. ЭРЕКТЕЕВА

(Элиста)

ЦЕННОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ БЛАГОДАРНОСТИ В КАЛМЫЦКОЙ, АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ПАРЕМИИ И АФОРИСТИКЕ

Рассматриваются ценностные характеристики коммуникативного события «благодарность» на материале калмыцких, английских и русских пословиц и афоризмов. Сопоставительный анализ выявленных ценностных суждений показывает как сходство, так и существенные различия норм поведения носителей сравниваемых лингвокультур в ситуации благодарности.

Ключевые слова: *ценности, благодарность, паремия, афоризм, калмыцкая лингвокультура, английская лингвокультура, русская лингвокультура.*

Ценности как «высшие ориентиры» определяют поведение людей, составляя при этом важную часть языковой картины мира. Ценности существуют в культуре не изолированно, а взаимосвязанно и выражаются в высказываниях, содержащих нормы поведения [7, с. 142]. Ценностные характеристики благодарности находят свое отражение и в паремиологических текстах. Именно в них содержится накопленный опыт отдельного народа, его своеобразный ход мыслей, позволяющий приблизиться к пониманию национального характера [1, с. 6]. Наиболее ярким примером таких изречений являются пословицы и афоризмы.

Лингвистический анализ паремий позволяет выделить общепринятые нормы поведения носителей изучаемой лингвокультуры в виде иносказания, в то время как афоризмы помогают раскрыть основания этих норм и представляют личностную оценку коллективного опыта в виде абстрактного суждения [8, с. 46–47].

Материалом для исследования послужили 298 единиц пословиц и 136 единиц афористических высказываний, репрезентирующих концепт «благодарность», из лексикографических источников калмыцкого, английского и русского языков, а также из интернет-источников.

Анализ калмыцкого паремиологического фонда позволяет выделить следующие ценностные высказывания.

1. Следует всегда благодарить за добрые дела: *Нерэдхлэ хандг, даладхлэ ирдг. – За преподнесенный подарок благодарят, если зовут – приходят.* Заслуживает внимания толкование данной пословицы: *Өвкнрин цагас авн келн эмтнд сэн авъяс бээһэ юмн: нерэдэд, неринь һарһад юм заахла, ханлт өргдг, кемр наар гинэд дуудхлэ – күрч ирдг. – Со времен предков и до наших дней в народе есть хороший обычай: когда преподносят подарок или называют, что дарят (чаще всего в качестве подарка выступал скот), в ответ выражают благодарность, а если человека кто-нибудь зовет, то обязательно необходимо прийти [5, с. 65].*

2. Следует постоянно трудиться, чтобы в качестве благодарности за труд получить пропитание: *Мал асрхлэ, амн тоста. – Если ухаживаешь за скотом, то будешь сыт (рот будет в масле); Һар көндрхлэ, амн көндрдг. – Если работают руки, то и рот работает.*

3. Осуждается неблагодарность: *Ачтаг эс ачлхлэ, ашднь ө болдг. – Если не отблагодарить человека за оказанное благодеяние, то в конечном счете бывает обида; Һатлсн хөөн оңиң керго, эдгдсн хөөн эмч керго. – После переправы лодка не нужна, после излечения врач не нужен; Аврлт уга күүнэ гесн цадхлң болв чигн, нүдн юмнд хандго. – У алчного человека хоть брюхо набито, да глаз не сыт; Кемр элжгн тарһхларн эзэн чигн ишклдг. – Если осел жиреет, то и хозяйина лягает; Моһа гертн орад эзинь көөж. – Змея, проникнув в дом, выгнала хозяйина.*

4. Не следует требовать благодарности: *Ач келхлэ – тус хэрдг. – Если рассказывать о благодеянии, то польза теряется.* Весомой причиной делать добро, не рассчитывая на ответ, является человеческое сострадание, которым пронизан буддизм, исповедуемый калмыками: *Күүнэс юм сурхд нег зовлң, сурсна хөөн эс өгхлэ хойр дам зовлң. – Просящий человек испытывает страдание, но унижение причиняет ему страдание вдвойне.*

5. Констатируется, что добрые поступки неизбежно вернутся к совершившему их в качестве благодарности: *Күүнд тус күргхлэ, бийд олзта болдг. – Людям услугу окажешь, тебе же польза будет; Сэн күүнд сә келлэ мартдго. – Хорошему человеку сделаешь хорошее, не забудет; Өнчиг асрхлэ – өнр болдг, угад өгхлэ – байн болдг. – Призришь сироту – станешь семьянином, дашь неимущему – будешь богат; Сә кесн йовдл хэрү эзэн олдг. – Добро вернется добром; Өгэд бээхлэ, олдад*

бээдг. – Если даешь, найдешь; Цаг ирхлэ, эмгнчн белвсн гернд тус күргх. – Время придет – и старуха вдове поможет.

Подчеркивается, что не только хорошие, но и плохие поступки подобно бумерангу достигают совершившего их: *Һарсн үүл бийд, өөдән хайсн толһад. – Совершенный поступок на тебе отзовется, брошенный вверх камень тебе же на голову упадет; Кесн үүл эзэн темцдг, кецин усн һууһан темцдг. – Воды со склонов устремляются в овраги, совершенные поступки устремляются к тому, кто их совершил.*

Анализ примеров показывает, что в калмыцком пословичном фонде благодарность тесно связана с такими понятиями, как «долг» и «уважение».

6. Следует делать добро, а не принимать, иначе останешься в долгу неблагодарности: *Авхлэ өрн, өгхлэ өңг. – Если брать – долг, а если давать – проявление дружбы; Ор хадһлсн – угарьдг, өвч хадһлсн – үкдг. – Кто не расплачивается с долгами – беднеет, кто не лечится – умирает; Өңгэр авсн эд – хөөнән өрн. – Даром взятый товар – долг в будущем.*

7. Следует быть благодарным:

а) родителям: *Йисн көвү һарһсн эк, ик герин деед бийд суудг. – Мать, родившая девять сыновей, занимает почетное место в доме; Эк-эцкэн күндлхлэ – үүрдиннь күндлһ медхч. – Будешь почитать родителей – узнаешь почет и от своих детей;*

б) старшим: *Өвгдиг оньдинд күндл, бичкдиг оньдинд хээрл. – Стариков надо везде уважать, а детей – жалеть; Өндр толһа деед һархлэ – нүднә хужр хандг, өвгн күүнлэ күүндхлэ – чикнә хужр хандг. – С высокой горы смотреть – глазу приятно, беседовать со стариком – уху наслаждение;*

в) родственникам: *Сэн төмр зеврдго, сэн элгн хуучрдго. – Качественное железо не ржавеет, преданные родственники не забываются;*

г) Родине: *Эңкр иньгән геелхларн долан жил мартдго, эңкр төрскән холжхларн үктлән мартдго. – Потеряешь любимого друга – вспоминается в течение семи лет, покинешь родину – до смерти помнить будешь; Гертән уңгиннь нер дуудул, хэрин һазрт төрскнәннь нер дуудул. – В своем доме возвеличивай свою честь, в чужой стране возвеличивай честь Родины.*

Анализ английских паремий дает возможность установить следующие ценностные приоритеты.

1. Следует совершать добрые дела, за что получишь благодарность (награду): *A good deed is never lost.* – *Доброе дело без награды не останется; A good dog deserves a good bone.* – *По заслугам и честь; As you sow, you shall mow / As you make your bed, so you must lie on it.* – *Что посеешь, то и пожнешь.*

2. Получив услугу, следует оказать в качестве благодарности другую: *One good turn deserves another.* – *Доброе дело заслуживает в ответ такого же доброго дела; One hand washes the other.* – *Рука руку моет; Scratch my back and I shall scratch yours, Roll my log, and I'll roll yours.* – *Услуга за услугу.*

3. Следует ценить то, что имеешь, иначе будешь неблагодарным: *We know not what is good until we have lost it.* – *Мы не ценим хорошее, пока не потеряем его; We never know the value of water till the well is dry.* – *Мы никогда не знаем, насколько ценна вода, пока не высохнет колодец; The cow knows not what her tail is worth until she has lost it.* – *Корова не ценит свой хвост, пока не потеряет его.*

4. Не следует брать в долг: *Neither a borrower, nor a lender be.* – *В долг не давай и займы не бери; He that goes a-borrowing, goes a-sorrowing.* – *Кто занимает, тот в беду попадает.* Долг может выступать мотиватором благодарности: *Out of debt, out of danger.* – *Кто заплатил, у того гора с плеч; Give a Roland for an Oliver.* – *Долг платежом красен* [10, с. 191]. Невозвращение долга приравнивается к неблагодарности: *Creditors have better memories than debtors.* – *Долги помнит не тот, кто берет, а тот, кто дает.*

5. Не следует требовать благодарности: *Leave (let) well alone. Enough is as good as a feast.* – *От добра добра не ищут; A forced kindness deserves no thanks.* – *Вымученная доброта не стоит благодарности; Good acts are better than good intentions.* – *Добрые дела лучше добрых намерений; Virtue is its own reward.* – *Добродетель не нуждается в вознаграждении. Gratitude is the heart's memory.* – *Благодарность – память сердца.*

6. Благодарить следует не просто словами: *Mere word will not fill a bushel / Kind words butter no parsnips / You can't put it in the bank.* – *Разговорами сыт не будешь / Соловья баснями не кормят; Praise is not pudding / Praise without profit puts little in the pot.* – *Спасибом сыт не будешь.*

В русском пословичном фонде выделяются следующие ценностные суждения.

1. Следует благодарить за добро: *За добро добром и платят; Спаси бог того, кто поит*

да кормит, а вдвое того, кто хлеб-соль помнит; Чье кушаю, того и слушаю.

2. Недостаточно благодарить словами: *Из спасибо шубы не сошьешь; Спасибо в карман не положишь; Спасибом сыт не будешь; Спасибо не кормит и не греет.* В данных пословицах подчеркивается, что благодетель ожидает нечто большее, чем вербальная признательность за оказанное добро или услугу.

3. Не следует требовать благодарности: *За добро не жди добра; Скажешь спасибо, так ладно, а нет – и так хорошо; Своего спасибо не жалеи, а чужого не жди; Лучшие не дари, а после не кори; Сделав добро – не кайся; Даренному коню в зубы не смотрят.*

4. Констатируется и осуждается неблагодарность: *Взяв руками, не отдают ногами; Везде сарафан пригождается, а не надо – сарафан под лавкой валяется.*

Следует отметить, что в своей работе А.Г. Бердникова делит подобные паремии на два уровня: а) заслуга благодетеля преуменьшается, при этом проявляется неблагодарность: *Дай голому холст, скажет, что толст. Лей на него масло, скажет: деготь. Дай ему гроши, так вишь не хорош;* б) зачастую своими благодеяниями благодетель обретает врага: *Не вспоя, не вскормя, врага не увидишь. За мое жито, да меня же и бито* [2]. Из приведенных примеров можно вывести следующее.

5. Не следует делать людям добро: *Не делай людям добра, не увидишь от них и лиха; За мое ж добро, да мне же переломили ребро; Лимон выжали, а корку оставили; Забудь мое добро, да не делай мне худа.*

6. Добро следует совершать ради получения выгоды в будущем (инвестиция): *Брось хлеб-соль назад, очутится впереди; Кинь корочку на гору, придет к тебе на пору.*

7. Одинаково хорошо делать добро и благодарить за добро: *Хорош тот, кто поит, да кормит, а и тот не худ, кто хлеб-соль помнит; Хорошо тому делать добро, кто помнит; Кто нас помнит, того и мы помянем; Сделав другу добро, себе жди того же.*

Учитывая тот факт, что в основном пословицы, представленные в словарях, отражают несколько устаревшие взгляды носителей рассматриваемых лингвокультур, был проведен анализ афоризмов, датируемых второй половиной XX в. – началом XXI в., чтобы выявить соответствие современным характеристикам благодарности.

В калмыцких афоризмах основным ценностным суждением выделяем следующее.

1. Живой человек ничем не может удовлетвориться: *Өмд кун юмнд хандго* (Е.Э. Хабунова); *Өмд күүнэ хумр хандго* (С.З. Ользеева). – *Живой человек ничем не удовлетворится*. Необходимо подчеркнуть, что в данном изречении глагол *ханх* имеет значение «удовлетворяется, насыщается».

2. Следует благодарить за все, что дают: *Өгснднь хандг. Өгснднь байрлад, ханад авдг* (С.З. Ользеева). – *То, что дали, берут с радостью и благодарностью*. Следует отметить, что у калмыков есть обычай – *белг өглһн* (дарение подарка), чаще всего в качестве *белг* выступает отрез ткани или рубашка, а пожилые люди дают в подарок белую монету. Приведенные афоризмы несут в себе посыл: нельзя обижаться на дешевизну подарка или небольшую сумму подаренных денег, поскольку *белг* преподносится с добрыми чувствами, от чистого сердца.

3. Следует отблагодарить гостей за визит: *Гертэсн кү хоосн һарһдго* (С.З. Ользеева). – *Гостя с пустыми руками не отпускают*. *Хурмэс цуһар байрлэж хэрдг, ханжэ хэрдг* (С.З. Ользеева). – *Со свадьбы все возвращаются радостные и довольные*. *Эмтнэ байр, ханлт баһчудт тусан күрдг*. – *Людская радость и благодарность помогают молодым*.

4. Добрые поступки вернутся к благодетелю: *Сэ кесиг сэ кежэ хаңһадг* (Е.Э. Хабунова). – *Если вам сделали добро, отблагодарите добром*; *Күүнд нөкд болжэ, юмг сэн седклэри өгхлэ, тер күүнд ору эврэн орад күрч ирдг*. – *Если человек оказывает помощь, дарит от чистой души, то он сам получит прибыль*.

В английских афоризмах преобладают следующие высказывания.

1. Утверждается прямая связь благодарности со здоровьем: *Gratitude is a vaccine, an antitoxin and an antiseptic* (J.H. Jowett). – *Благодарность – это вакцина, противоядие и дезинфицирующее средство*; *If you want to turn your life around, try thankfulness. It will change your life mightily* (G. Good). – *Если вы хотите улучшить свою жизнь, попробуйте быть благодарными. Это сильно изменит вашу жизнь*.

2. Благодарность следует выражать: *Silent gratitude isn't much use to anyone* (G.B. Stern). – *Молчаливая благодарность никому не пригодится*; *Feeling gratitude and not expressing it is like wrapping a present and not giving it* (W. Ward). – *Чувствовать благодарность и не выражать ее – все равно что завернуть подарок и не давать его*.

3. Благодарность нельзя купить: *Gratitude is one of those things that cannot be bought. It must be born with men, or else all the obligations in the world will not create it* (L. Halifax). – *Благодарность – одна из тех вещей, которые нельзя купить. Человек должен родиться с нею, иначе никакие обязательства в мире не создадут ее*; *Gratitude is expensive*. – *Благодарность стоит дорого*.

4. У благодарности нет временных границ: *Gratitude makes sense of our past, brings peace for today, and creates a vision for tomorrow* (G.B. Stern). – *Благодарность придает смысл нашему прошлому, приносит мир настоящему и создает перспективы на будущее*.

5. Причина неблагодарности – гордость: *A proud man is seldom a grateful man, for he never thinks he gets as much as he deserves*. – *Гордый человек редко является благодарным человеком, потому что он никогда не думает, что получает столько, сколько заслуживает*.

6. Благодарность может быть тяжелой ношей: *Nothing tires a man more than to be grateful all the time* (Ed Howe). – *Ничто так не выматывает человека больше, чем необходимость быть благодарным все время*; *Next to ingratitude, the most painful thing to bear is gratitude*. – *Наряду с неблагодарностью, самое мучительное – вынашивать благодарность*. В обиходном дискурсе благодарность приобретает религиозные черты.

7. Все добродетели следует сопровождать благодарностью: *Gratitude is the parent of all virtues*. – *Благодарность – родитель всех добродетелей*; *Life without thankfulness is devoid of love and passion. Hope without thankfulness is lacking in fine perception. Faith without thankfulness lacks strength and fortitude. Every virtue divorced from thankfulness is maimed and limps along the spiritual road* (J.H. Jowett). – *Жизнь без благодарности лишена любви и страсти. Надежде без благодарности не хватает хорошего восприятия. Вере без благодарности не хватает силы и духа. Каждая добродетель, оторванная от благодарности, покалечена и хромотает по духовной дороге*; *Gratitude is the fairest blossom which springs from the soul*. – *Благодарность – это самое прекрасное цветение, которое исходит из души*; *In our daily lives, we must see that it is not happiness that makes us grateful, but the gratefulness that makes us happy* (A. Clarke). – *В нашей повседневной жизни мы наблюдаем, что не счастье делает нас благодарными, а благодарность делает нас счастливыми*.

Русские афоризмы позволяют нам выделить следующие ценностные суждения.

1. Следует совершать добро ради выгоды (инвестиция): *Если наши поступки кому-то помогают, то это всего лишь означает, что нам они тоже выгодны, и благодарить за это нет смысла* (О.Н. Громыко); *Всякий хороший предприниматель знает: хочешь, чтобы тебе охотно помогли, – умей быть благодарным* (Б. Акунин).

2. Благодарить надо, чтобы не остаться в долгу: *Благодарность не есть право того, кого благодарят, а есть, безусловно, долг того, кто благодарит; требовать благодарности – глупость, а не быть благодарным – подлость* (Л. Гузеева); *Первый и самый главный долг человека – благодарность. Она прежде всего* (Б. Акунин); *Вот уж чего не люблю – когда благодарят словно привязывают благодарностью – с одной стороны приятно, а с другой – и дальше выхода не будет, кроме как помогать* (С. Лукьяненко).

3. Следует благодарить Бога за все, что у тебя есть: *Благодарность – верный способ привлечь больше в свою жизнь. Ты дышишь – будь благодарен за это, у тебя есть глаза, руки, ноги, ты можешь видеть этот свет, ты можешь слышать звуки природы, человеческие голоса, ощущать дуновение ветра. Благодарите за все, что тебя окружает. Не сосредотачивайся на том, чего тебе не хватает. Благодарите за то, что у тебя уже есть* (В. Гиберт); *Судьба не любит, когда человек относится к ней без благодарности* (А. Маринина). *Цветущее любовью сердце – лучший подарок, который ты можешь сделать в благодарность Творцу за жизнь* (М. Берестова).

4. Благодарность – тяжелая ноша: *Благодарность – сложное чувство. От нее смертельно устаешь* (П. Дашкова).

Таким образом, суммируя вышеизложенное, можно отметить как полное совпадение значений пословиц в трех лингвокультурах, так и существенную разницу их толкований. Так, во всех сравниваемых лингвокультурах одинаковы следующие ценностные высказывания:

- за добро следует благодарить;
- нельзя требовать благодарности;
- неблагодарность осуждается.

Английские и русские пословицы призывают совершать добро ради получения выгоды, пользы в будущем (инвестиция), в то время как в калмыцких пословицах утверждается неизбежность получения ответного дейст-

вия, причем как положительного, так и отрицательного. В отличие от английских и русских паремий, в которых подчеркивается недостаточность выражения благодарности просто словами, калмыцкие пословицы считают возможным и достаточным благодарить родных и друзей уважительным отношением, почитанием и возвеличиванием.

Проанализировав афористические выражения в трех лингвокультурах, характерные для ситуации благодарности, приходим к следующим выводам. В калмыцких афоризмах подтверждаются ценности, выводимые из пословиц. Согласно калмыцкому менталитету, добро всегда возвращается, за благие дела благодарят ответным действием, подарком или уважительным отношением. Английские афористические высказывания указывают на взаимозависимость благодарности со здоровьем и счастьем, считают невозможным прожить жизнь без чувства благодарности, в качестве причины неблагодарности называют гордость. Английские и русские афоризмы понимают благодарность как тяжелую ношу и долг и призывают благодарить за все Бога.

Список литературы

1. Аникин В.Н. Искусство слова в пословицах и поговорках // Словарь русских пословиц и поговорок. М., 2002.
2. Бердникова А.Г. Речевой жанр благодарности: когнитивный и семантико-прагматический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2005.
3. Даль В.И. Пословицы русского народа. М., 2005.
4. Душенко К.В. Большая книга афоризмов: антология афоризмов от царя Соломона до Станислава Лема. 7-е изд., испр. М., 2003.
5. Калмыцкие пословицы и загадки на калмыцком языке / сост. Б.Д. Букшаев, И.М. Мацаков. 2-е изд. Элиста, 1982.
6. Калмыцко-русский словарь / под ред. Б.Н. Муниева. М., 1977.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
8. Карасик В.И. Языковые ключи. Волгоград, 2007.
9. Пословицы, поговорки и загадки калмыков России и ойратов Китая / сост. и пер. Б.Х. Тодаевой. Элиста, 2007.
10. Эректеева Н.А., Халгаева Д.Д. Паремийологическое выражение благодарности в английской лингвокультуре // Наука и инновации в XXI веке: Актуальные вопросы, открытия и достижения: сб. ст. XVI Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2019. С. 190–193.

11. Ray J. A Complete collection of English proverbs. London, 2014.

* * *

1. Anikin V.N. Iskusstvo slova v posloviach i pogovorkah // Slovar' russkih poslovic i pogovorok. M., 2002.

2. Berdnikova A.G. Rechevoj zhanr blagodarnosti: kognitivnyj i semantiko-pragmatischekij aspekt: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Novosibirsk, 2005.

3. Dal' V.I. Posloviцы russkogo naroda. M., 2005.

4. Dushenko K.V. Bol'shaya kniga aforizmov: antologiya aforizmov ot carya Solomona do Stanislava Lema. 7-e izd., ispr. M., 2003.

5. Kalmyckie posloviцы i zagadki na kalmyckomazykye / sost. B.D. Bukshaev, I.M. Macakov. 2-e izd. Elista, 1982.

6. Kalmycko-russkij slovar' / pod red. B.N. Murnieva. M., 1977.

7. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.

8. Karasik V.I. Yazykovye klyuchi. Volgograd, 2007.

9. Posloviцы, pogovorki i zagadki kalmykov Ros-sii i ojratov Kitaya / sost. i per. B.H. Todaevoj. Elista, 2007.

10. Erekteeva N.A., Halgaeva D.D. Paremiologicheskoe vyrazhenie blagodarnosti v anglijskoj lingvokul'ture // Nauka i innovacii v XXI veke: Aktual'nye voprosy, otkrytiya i dostizheniya: sb. st. XVI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penza, 2019. S. 190–193.

Valuable characteristics of gratitude in the Kalmyk, English and Russian proverbs and aphorisms

The article deals with the valuable characteristics of the communicative event "gratitude" based on the Kalmyk, English and Russian proverbs and sayings. The comparative analysis of the revealed valuable judgements shows both the similarity and the fundamental differences of the standards of the behavior of the members of the compared linguocultures in the situation of gratitude.

Key words: *values, gratitude, proverb, aphorism, the Kalmyk linguoculture, the English linguoculture, the Russian linguoculture.*

(Статья поступила в редакцию 25.03.2021)

Л.С. РЕВЕКО
(Брянск)

МЕТАФОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ЗНАЧЕНИИ ГЛАГОЛЬНЫХ НАИМЕНОВАНИЙ (на материале звукоподражательных глаголов немецкого языка)

Рассматриваются новые значения звукоподражательных глаголов немецкого языка, порождаемые с помощью метафорических переносов наименования. Дается подробная характеристика двух видов метафорического переноса глагольных наименований – образно-экспрессивного и оценочно-экспрессивного. Анализу подвергаются две группы звукоподражательных глаголов – механические и анимальные, различающиеся субъектной и сигнификативной направленностью лексического значения.

Ключевые слова: *глагольная метафора, звукоподражательные глаголы, антропоморфизация, зооморфизация, образная метафора, оценочная метафора.*

Современная когнитивная лингвистика настаивает на необходимости включения внутреннего смыслового плана в поле исследования для более глубокого понимания природы номинации лексических единиц. «С точки зрения когнитивной науки номинативный процесс понимается не просто как рождение слова, но и как образование его новых смыслов» [1, с. 7].

Моделью порождения новых значений является в первую очередь метафора. «Выполняя в языке ту же функцию, что и словообразовательная модель, метафора более сложна и действует имплицитно и нестандартно» [5, с. 336]. В.Н. Телия предлагает «рассматривать метафору как модель смыслопреобразования с привнесением в эту модель тех компонентов, которые дополняют ее сведениями о гипотетичности метафоры и антропометричности самой интеракции, в ходе которой и формируется новое значение» [6, с. 176].

Объектом исследования данной статьи является глагольная метафора. Словообразование глагольной метафоры обусловливается синтаксическими и семантическими характеристиками глагола. Чем больше валентность того или иного глагола, тем значительнее его конструктивная роль в организации высказы-

вания, тем сильнее влияние семантики глагола на семантику всех остальных компонентов высказывания. Подобно другим видам метафор, глагольная метафора базируется на нарушении лексико-семантической сочетаемости, однако в нее вовлекается не только объект метафоры, но также и другие компоненты высказывания, прямо или косвенно зависимые от глагола. Процесс метафоризации в глагольной метафоре состоит в динамичной характеристике объекта метафоры путем приписывания несвойственных ему воздействующих свойств и качеств, возведения его в ранг активно-го, конструктивного начала.

Таким образом, глагольная метафора вербализует понятный обыденному сознанию человеческий опыт на уровне смыслов и представляет собой «универсальный когнитивный механизм, позволяющий осуществлять концептуализацию нового онтологического явления по аналогии с уже сложившейся системой понятий» [4, с. 36].

Целью данной статьи является характеристика метафорических наименований звукоподражательных глаголов (ЗГ) немецкого языка, образующихся в процессе переноса наименований с одного денотата объективной действительности на другой. Происходит своего рода «номинативная радиация», которая распространяется на противоположные классы денотатов, например с одушевленных на неодушевленные, и наоборот.

Метафорические наименования звукоподражательных глаголов немецкого языка бывают двух видов: образно-экспрессивными и оценочно-экспрессивными.

1. Образно-экспрессивные метафорические наименования ЗГ создаются перенесением признаков на основе сходства явлений объективной действительности. При этом новое наименование фиксируется как образное: (bildl.), B(Bild), fig.

Bellen – der Hund bellt; Füchse, Wölfe b.

(bildl.) Kanonen, Gewehre bellten an der Front.

Brüllen – vor Schmerz, Wut, Angst, Freude, Lachen b.; Kinder, Raubtiere b.

(bildl.) Die Geschütze brüllen an der Front; der Donner brüllt; die See brüllt im Herbststurm.

Brummen – der Bär, ein Kind brummt; die Fliege brummt; er hat manchmal mit mir, über mich gebummelt; er sang nicht, er brummte nur;

(bildl.) die Motoren b.; die Kanonen b.; der Donner, Glocke, Bass, Kreisel brummt.

Как видно из примеров, при образном переносе наименования происходят смена дено-

тативной соотносительности и перенесение сигнификативных признаков первичного денотата на вторичный (см. табл. 1).

Таблица 1

Смена денотативной соотносительности и перенесение сигнификативных признаков первичного денотата на вторичный

| Глагол-донор (первичное значение) | Денотат | Глагольная метафора (вторичное значение) | Денотат |
|-----------------------------------|-----------------------|--|--------------------|
| Bellen (Hund, Fuchs) | физиологические звуки | Bellen (Kanonen) | механические звуки |
| Brüllen (Tier, Mensch) | физиологические звуки | Brüllen (Geschütze, Donner) | механические звуки |
| Brummen (Bär, Mensch) | физиологические звуки | Brummen (Motoren) | механические звуки |

Смена денотатов создает образность и экспрессию (выразительность), в основе которой лежит «тематическое несоответствие производного значения производящему значению» [7, с. 69]. Таким образом, метафорический перенос наименования осуществлен по принципу аналогии, только действующей в семантике, поскольку именно образно-ассоциативное восприятие иначе рисует процессы ментального характера.

«Образ обладает, как известно, силой создавать новую семантическую осложненность, определенную таинственность» [5, с. 336], но со временем образно-экспрессивная метафора может утрачивать свою образность, т. к. образ «как внутреннее представление» номинативного знака постепенно с течением времени стирается и перестает восприниматься носителями языка. При таком исчезновении «внутреннего представления» номинативного знака говорят о «стертых метафорах». Ср.: *die Züge; die Kanonen donnern; der Wind heult; die Stimme dreht* и др. Там, где номинативный знак сохраняет живое представление, он выступает как образное, поэтическое слово [2, с. 19]. Образно-экспрессивный перенос наименований ЗГ служит источником создания образных тропов в художественной речи. В этом процессе находит свое выражение явление антропоморфизации, когда человек стремится наделять предметы и явления окружающей действительности присущими ему свойства-

ми. Перенос наименований ЗГ создает образное олицетворение, в результате которого возникает большое количество поэтических метафор (*der Bach murmelt; die Sonne lacht; der Wind stöhnt*, etc.). Они отличаются «завышенностью» качественно-ценностной характеристики номинативного знака (мелиорация) [3, с. 179] и, узуально закрепляясь в языке, фиксируются в лексикографических источниках с пометой *dicht., poet., geh.*

2. Второй вид метафорических наименований ЗГ – оценочно-экспрессивный. Оценочно-экспрессивная метафора используется в сфере наименования непредметной действительности, причем уже с заданным оценочным смыслом. Цель такой метафоризации – этот смысл перевести в эмотивно-окрашенный, не нейтральный регистр. Таким образом оценочно-экспрессивные наименования ЗГ не только создают образность и экспрессию, но и отражают субъективную оценку, даваемую номинатором соответствующим явлениям объективной действительности. Оценочно-экспрессивные метафорические наименования ЗГ создаются в разговорно-обиходной речи, где все имеет «оценочный характер». Поэтому, являясь отражением субъективной оценки, эмоционально-оценочные наименования ЗГ относятся к стилю разговорно-обиходной речи и зафиксированы в системе языка с пометой *umg., salopp*, иногда с указанием на образность: *B umg., bildl. umg., fig. umg.*

Для оценочно-экспрессивных наименований ЗГ характерен в основном перенос анимальных и механических звуков для обозначения речевых и артикуляторно-эмоциональных

процессов (смеяться, плакать и др.), а также поступков и действий человека и т. п.

Оценочно-экспрессивный компонент семантики переносных наименований ЗГ обусловлен их дифференциальными признаками (*verführerisch, nörglerisch, mürrisch, boshaft, gereizt, erregt, weinerlich, laut, ungehemmt* и др.), отрицательно характеризующими действие и выражающими неодобрительное отношение лица к действию. Таким образом, анимальные и некоторые механические ЗГ переносятся в антропологическую сферу для отрицательной характеристики прежде всего речевого процесса, обозначая резкость, грубость (*bellen*), чрезмерную громкость (*donnern, heulen, wiehern*), раздраженность (*fauchen*), невнятность (*blubbern*), ворчливость (*grunzen*), недовольство (*knurren, quarren*), брюзжание (*meckern*), болтливость, сварливость (*babbeln, gackern /kakeln/, fauchen, kläffen, klappern, plappern, schnattem, ratschen /rätschen/, tratschen, sabbern /sabbeln, seibern/*), хвастливость (*schmettern*) и др. В этом виде переноса наименования ЗГ широко осуществляется процесс зооморфизации (обозначение свойств человека анимальными ЗГ).

Перенос механических ЗГ осуществляется в разговорной речи, как правило, с целью отрицательной характеристики действия и поступков человека. Ср.: *dreschen – j-n prügeln, schlagen; pfeifen – j-n anzeigen; pfuschen – j-n betrügen (im Spiel, in der Schule), platzen – scheitern; schlabbern – etw. unterlassen, versäumen; schnappen, bumsen – j-n ergreifen, bei strafbarer Handlung überraschen und festnehmen; schmettern – heftig werfen; wuchtig schlagen; knallen –*

Таблица 2

Метафорические наименования ЗГ, обозначающие речевой и артикуляторно-эмоциональные процессы

| Метафорическое наименование ЗГ | Денотация | | | Коннотация | |
|--------------------------------|-----------|--|-----------------------|---------------------------------|----------------------------------|
| | Денотат | Сигнификат | | Образно-экспрессивный компонент | Эмоционально-оценочный компонент |
| | | Дифференциальные признаки | Интегральные признаки | | |
| Gurren | Речь | Liebevoll, verführerisch | Sprechen | + | Ироничность |
| Meckern | Речь | Nörglerisch | Sprechen | + | Презрительность |
| Knurren | Речь | Mürrisch | Sprechen | + | Неодобрение |
| Zischen | Речь | Boshaft, heimlich | Sprechen | + | Неодобрение |
| Fauchen Knatschen | Речь | Gereizt, erregt Weinerlich, wehleidig | Sprechen | + | Неодобрение |
| Wiehern | Смех | Laut, durchdringend, ungehemmt | Lachen | + | Неодобрение |
| Heulen | Плач | Laut | Weinen | + | Неодобрение |

mit Gewalt werfen; heftig auftreten; sausen, raseln – in der Prüfung versagen и др.

Оценочно-экспрессивный перенос наименования ЗГ осуществляется по сходству денотативных признаков. Ср.: *krächzen – heiser schreien (Vogel) – heiser sprechen (Mensch)*; по ассоциации: *platzen – scheitern; zischen – boshaft, heimlich sprechen* (змея ассоциируется со злом и коварством), *gurren – liebevoll, verführerisch sprechen* (голубь ассоциируется с любовью); по каузативной связи явлений: *schlabbern – etw. unterlassen, versäumen, sausen – schnell fahren, rennen* и т. д.

В лингвистической литературе отмечается, что для обиходной лексики характерны слова с отрицательной оценкой [3, с. 160]. Это можно объяснить, очевидно, тем, что человеку присуще обращать особое внимание на недостатки с целью их устранения, поэтому перенос наименования ЗГ в антропологическую сферу характеризуется отрицательной и качественно-ценностной сниженностью номинативного знака (пейорация).

Таким образом, мы определили метафорический аспект двух видов переносных наименований ЗГ: образно- и оценочно-экспрессивных. При этом разговорно-обиходные наименования ЗГ коннотативно более насыщены, поскольку кроме образности и экспрессивности им присущи эмоциональность и оценочность, что свойственно обиходной речи. Образно- и оценочно-экспрессивные ЗГ образуют бинарные оппозиции стилистической маркированности (*bildl., dicht., geh. – umg., salopp*) и качественно-ценностной характеристики наименования (мелиорация – пейорация), что особенно характерно для семантических процессов антропоморфизации и зооморфизации.

Список литературы

1. Абросимова Л.С. Теоретико-методологические установки когнитивного подхода к изучению словообразования // Вестн. Балт. фед. ун-та им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. Калининград, 2014. Вып. 2. С. 7–14.
2. Виноградов В.В. Русский язык. М., 1972.
3. Девкин В.Д. Немецкая разговорная речь: Синтаксис и лексика. М., 1979.
4. Панкратова С.А. Познавательная значимость когнитивно-семантического моделирования механизмов метафорического выбора // Вестн. Балт. фед. ун-та им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2009. Вып. 2. С. 36–40.
5. Сагнтаева А.К. Когнитивные аспекты фразеологического значения // Вестн. Казах. нац. ун-

та им. Аль-Фараби. Серия филологическая. 2010. Вып. 6(130). С. 335–341.

6. Телия В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. М., 1988. С. 173–203.

7. Харченко В.К. Функции метафоры: учеб. пособие. Воронеж, 1992.

* * *

1. Abrosimova L.S. Teoretiko-metodologicheskie ustanovki kognitivnogo podhoda k izucheniyu slovoobrazovaniya // Vestn. Balt. fed. un-ta im. I. Kanta. Ser.: Filologiya, pedagogika, psihologiya. Kaliningrad, 2014. Vyp. 2. S. 7–14.

2. Vinogradov V.V. Russkij yazyk. M., 1972.

3. Devkin V.D. Nemeckaya razgovornaya rech': Sintaksis i leksika. M., 1979.

4. Pankratova S.A. Poznavatel'naya znachimost' kognitivno-semanticheskogo modelirovaniya mekhanizmov metaforicheskogo vybora // Vestn. Balt. fed. un-ta im. I. Kanta. Ser.: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2009. Vyp. 2. S. 36–40.

5. Sagintaeva A.K. Kognitivnye aspekty frazeologicheskogo znacheniya // Vestn. Kazah. nac. un-ta im. Al'-Farabi. Seriya filologicheskaya. 2010. Vyp. 6(130). S. 335–341.

6. Teliya V.N. Metaforizaciya i ee rol' v sozdanii yazykovoj kartiny mira // Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: Yazyk i kartina mira. M., 1988. S. 173–203.

7. Harchenko V.K. Funkcii metafory: ucheb. posobie. Voronezh, 1992.

Metaphoric aspect in the meaning of verbal naming units (based on the onomatopoeic verbs of the German language)

The article deals with the new meanings of the onomatopoeic verbs of the German language generated with the help of the metaphorical transfer of the verbal naming units – figurative-expressive and evaluative-expressive. There are analyzed two groups of the onomatopoeic verbs – the mechanical and animal differentiated by the subject and significative orientation of the lexical meaning.

Key words: *verb metaphor, onomatopoeic verbs, anthropomorphization, zoomorphization, image metaphor, evaluative metaphor.*

(Статья поступила в редакцию 10.03.2021)

Л.В. БАЗАРОВА, Э.Н. ГИЛЯЗЕВА,
Д.Д. ХАЙРУЛЛИНА
(Набережные Челны)

СПЕЦИФИКА ЛЕКСИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ТЕХНИЧЕСКОЙ ДОКУМЕНТАЦИИ С НЕМЕЦКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Проанализированы особенности использования трансформаций в техническом тексте на примере документации фирмы ООО «РМА Рус». Предложена развернутая классификация лексических трансформаций, используемых в переводе технических текстов, за счет специализации и терминологизации, а также лексического и синтаксического варьирования терминологии. Выявлено преимущественное использование калькирования, терминологизации в процессе перевода.



Ключевые слова: перевод, трансформация, технический текст, терминология, варьирование.

Наиболее часто в практике перевода технической литературы переводчику приходится прибегать к лексическим трансформациям, использование которых обусловлено различиями в формально-структурной организации немецкого и русского языков, а также в особенностях стилистико-языковой нормы, которая для русского языка является менее гибкой по сравнению с немецким языком, что неизбежно заставляет либо вводить в переводе новые слова, либо осуществлять морфологические трансформации, либо анализировать причинно-следственные связи между переводимыми понятиями и соответственно выбирать искомое слово.

Целесообразно провести анализ и выявить специфику лексических трансформаций в техническом тексте, распределив последние по следующим элементам классификации, предложенной Я.И. Рецкером, а также дополненной Г.Г. Петровой: калькирование; конкретизация значений; генерализация значений; смысловое развитие (модуляция); дифференциация значений; специализация; терминологизация; транскрипция; транслитерация; аббревиация; аффиксальное варьирование; суффиксально-компонитное варьирование; перифрастическое варьирование; партитивное варьирование; компонентное варьиро-

вание; лексико-семантическое варьирование; омосемическое (синонимическое) варьирование [3; 4].

Калькирование как перевод по частям с последующим их сложением в одно целое является одним из наиболее часто встречающихся способов перевода лексических единиц немецкого технического текста на русский язык. Из 512 проанализированных переводческих трансформаций, встретившихся в 500 примерах, данный вид лексической трансформации был использован при переводе с немецкого на русский язык 98 раз, что составило 19,1% от всего количества проанализированных примеров на материале документации по технике безопасности и техническом описании продукции ООО «РМА Рус».

Рассмотрим наиболее типичные примеры использования калькирования: *An allen Maschinen sind geforderte Schutzeinrichtungen vorhanden bzw. bei Altmaschinen nachgerüstet* (ДТБ)*. – «На всех станках имеются необходимые защитные приспособления, а старые станки *дополнительно* ими *оборудуются*». В данном случае значение префикса *nach-* немецкого глагола *nachrüsten* переводится поморфемно, причем общее значение слова при переводе складывается из сумм значений его компонентов.

Аналогичный пример с калькированием представляет перевод слова сложного слова *Werkstückhandhabung: Bei der Werkstückhandhabung auf scharfe Kanten achten* (ДТБ). – «При обращении с деталями-заготовками следить за острыми краями». Полученный вариант перевода является суммой значений отдельных компонентов исходного для переводческой трансформации слова.

В следующем примере калькирование тесно сопрягается с терминологизацией: *Zur Lagerung von Arbeits- und Betriebsmitteln stehen stand- und kippsichere Regale mit ausreichender Tragfähigkeit zur Verfügung* (ДТБ). – «Для складирования средств труда и средств производства в распоряжении имеются *устойчивые к опрокидыванию* полки с достаточной несущей способностью». Первая часть словосочетания в немецком языке *standsicher* переводится как «устойчивый», а его вторая часть *kippsicher* – как «неопрокидываемый» [1]. В

* Здесь и далее аббревиатурой ДТБ обозначается документация по технике безопасности в ООО «РМА Рус».

итоге получается такой вариант: *устойчивые к опрокидыванию*.

Калькирование как перевод по частям с последующим их сложением в одно целое наглядно демонстрируют следующие два примера: *Brand- und Explosionsschutzmaßnahmen* (ДТБ) – «пожаро- и взрывозащитные мероприятия»; *Für die Entstäubung der Strahlanlage erzeugt ein Ventilator den erforderlichen Unterdruck* (ТОП)*. – «Для удаления пыли из струйной установки вентилятором создается необходимое низкое давление».

Рассмотрим следующий пример: *Rauchverbote werden beachtet* (ДТБ). – «Соблюдать запрет на курение». Здесь калькирование переведено словосочетанием с предлогом, хотявозможен и такой вариант, как «запрещение курения».

Калькирование и конкретизация (*mit* в значении «с помощью чего-либо») наблюдаются в следующем предложении из технической литературы: *Großflächige bzw. Lange Fertigteile mit Leitseilen führen* (ДТБ). – «Крупноразмерные или длинные сборные детали перемещать с помощью направляющих канатов».

Приведем еще несколько примеров, которые убедительно свидетельствуют в пользу широкого распространения данной переводческой трансформации при переводе технической литературы: *Heißlufterzeuger* (ТОП) – «генератор горячего воздуха»; *Direktflächen-gasbrenner* (ТОП) – «газовая горелка для обогрева по прямой плоскости»; *Zusammenlagerungsverbote* (ДТБ) – «запрет на совместное хранение на складе»; *Lüftungseinheit* (ТОП) – «вентиляционная установка»; *Motorleistung* (ТОП) – «мощность двигателя»; *Zuluftausblas-kanalsegment* (ТОП) – «сегмент выдувного канала приточного воздуха».

К конкретизации значений переводчику технической литературы приходится прибегать существенно реже, чем в случае с калькированием. Из 512 проанализированных примеров данный вид лексической трансформации встретился нам в 31 примере (6,1%).

Несколько наиболее типичных случаев перевода с использованием конкретизации: *Nicht unter schwebenden Lasten hindurchgehen bzw. sich aufhalten* (ДТБ). – «Не проходить и не стоять под подвешенным грузом». Как видно из данного примера, глагол *sich aufhalten* со значением «находиться» переводится глаголом с более узким (конкретным) значением «стоять» [2].

* Здесь и далее аббревиатурой ТОП обозначается техническое описание продукции ООО «РМА Рус».

Mängel durch Elektrofachkraft beseitigen lassen (ДТБ). – «Недочеты устраняет электрик». Конкретизация обусловлена тем, что в немецком языке слово *Fachkraft* означает специалиста по электрике [2]. Им могут быть инженер-электронщик, электромонтажник, электрик и т. д. В приведенном примере переводчик принял решение в пользу последнего варианта значения данного слова.

Die Werkstücke werden an ein Strahlgestell oder direkt an den Drehhaken des Fahrwerks aufgehängt und automatisch in die Strahlanlage gefördert (ТОП). – «Детали помещаются на подставку или сразу подвешиваются на вращающийся крюк транспортера и перемещаются автоматически в дробеметную установку». Конкретизация слова *Strahlanlage*, обозначающего струйную установку (пескоструйная, дробеметная и т. д.), словом *дробеметная* обусловлена дополнительной информацией технического содержания, характеризующей материал, используемый в качестве рабочего в рассматриваемой установке.

В следующем примере вместо слова *Personen* («лица») используется более конкретное слово «работник» во множественном числе: *Elektrische Installationsarbeiten nur durch fachkundige Personen ausführen* (ДТБ). – «Электромонтажные работы производить только компетентным работникам».

Более тонкое различие наблюдаются в следующих двух примерах: *Der RMP60 ist ideal zum Einsatz auf Bearbeitungszentren und überall dort, wo eine Sichtverbindung zwischen Messtaster und Empfänger nur schwer erreicht werden kann oder unmöglich ist* (ТОП). – «RMP60 идеально подходит для использования на крупных центрах обработки и везде, где затруднен или невозможен визуальный контакт между измерительным щупом и приемником». Конкретизация основывается на разнице в объеме значений немецкого слова *Sichtverbindung* и его русского соответствия «визуальный контакт» в данном случае [1]. *Sichtverbindung* (визуальная связь) является более широким понятием, поскольку любая связь так или иначе предполагает наличие контакта. В то же время не всякий контакт приводит к образованию связи.

Die nachfolgenden Angaben sind für eine Grundmaschine ohne zusätzliche Optionen gültig (ТОП). – «Следующие данные касаются основного станка без дополнительных опций».

В следующем примере конкретизация касается употребления немецкого предлога *bei* в значении «во время»: *Zusätzliche Schutzausrüstung bei Schweißarbeiten* (*Schutzschirm, Lederschürze usw.*) (ДТБ). – «Дополнительное за-

щитное снаряжение *во время сварочных работ* (защитное ограждение, кожаный фартук и т. д.)»).

Приведем пример, который также показывает возможность конкретизации как переводческого приема: *Abdeckung und Kennzeichnung von Leitungen* (ДТБ). – «Укрытие и маркировка проводов». Слово с более общим значением *Leitung* (проводка) получает конкретизированное, более уточненное значение «провод» [2].

Противоположный конкретизации прием носит название генерализации. В технических текстах данная трансформация встречается не очень часто (в нашем случае 14 трансформаций – 2,7% от общего количества), т. к. задачей технического языка является четкая и недвусмысленная передача содержания, что в случае с генерализацией не всегда является приемлемым, например: *Bei der Benutzung von Druckluftpistolen werden lärmgeminderte Düsen (Viellochdüsen) eingesetzt* (ДТБ). – «При использовании пневмопистолетов используются шумопонижающие насадки (фильтры с большим количеством отверстий)». Как видно из приведенного примера, слово *Düsen*, которое имеет в немецком языке вполне конкретное значение – «фильтры», заменено словом «насадки», которое имеет более общее значение [1].

Прием генерализации использован и при переводе следующего предложения: *Schutzhandschuhe werden nicht getragen, wenn an einer Maschine mit Einzugs- oder Fangstellen gearbeitet wird* (ДТБ). – «Защитные перчатки не надеваются, если на станке производятся работы в зоне загрузки или захвата». Здесь места загрузки или захвата в оригинале, выраженные множественным числом, заменяются при переводе словом *зона* в значении «участок» в сочетании со словами *загрузка* и *захват*.

В третьем примере генерализация проявляется в использовании при переводе вместо прямого *аппаратура* слова *оборудование*, имеющего более широкое значение [2]: *Bei hohen Apparaturen Leitern und Tritte benutzen* (ДТБ). – «На высоком оборудовании использовать лестницы и подставки».

Интересным для переводческой теории и практики представляется использование такого переводческого приема, как модуляция, т. е. логическое развитие понятия, которое использовалось нами в переводе в 37 случаях (7,3%): *Lasten nicht schräg ziehen und pendeln, feststehende Lasten nicht losreißen, Lasten nicht am unbesetzten Kran hängen lassen* (ДТБ). – «Груз не тянуть косо и не раскачивать, прочно сидящий груз не отрывать, груз не оставлять висеть на кране, в котором нет обслуживающего персо-

нала». Как видно из предложенного варианта перевода, который в данном случае, естественно, является не единственно возможным, здесь в качестве переводческой трансформации используется модуляция, т. е. смысловое развитие понятия. Причастие *unbesetzt*, которое обычно переводится как «незанятый» в значении «не используемый кем-либо в данный момент» (преимущественно в отношении помещения) [2]), логически домысливается до значения «(в котором) нет обслуживающего персонала».

В следующих нескольких примерах также показано использование модуляции в переводе: *Anschlagverfahren so wählen, dass bei bestimmungsgemäßer Verwendung die Last sicher aufgenommen, gehalten und wieder abgesetzt werden kann* (ДТБ). – «Выбирать такой способ строповки, чтобы при надлежащем использовании груз можно было надежно поднимать, удерживать и снова опускать». Употребление слова *bestimmungsgemäß*, которое переводится на русский язык как «соответствующий назначению, по назначению» [2]. Выбор варианта *надлежащий* продиктован наличием логической связи между «соответствующий назначению» и «надлежащий». Если предмет соответствует назначению, то его как минимум можно или даже нужно использовать. *Kein Aufenthalt im Gefahrenbereich* (ДТБ). – «Отсутствие людей в опасной зоне». В данном коротком примере логическое развитие понятия построено на причинно-следственной связи между *kein Aufenthalt* и *отсутствие людей*.

Einsatz von gezieltem Hautschutz, Reinigung und anschließende Hautpflege (ДТБ). – «Использование специально предназначенных средств защиты, очистки кожи с последующим уходом за ней». Перевод причастия *gezielt* словосочетанием «специально предназначенные» (смысловое развитие понятия) с одновременным вводом слова *средства*. В данном случае мы имеем дело с двумя трансформациями: лексической (модуляция) и грамматической (добавление слова).

Причинно-следственная связь, лежащая в основе следующей переводческой трансформации, позволяет отнести последнюю к модуляции: *Sauerstoffarmaturen öl- und fettfrei halten* (ДТБ). – «Кислородную арматуру защищать от попадания масла и жира». *Nach Ablauf des Strahlzyklus und nach Stillstand der Turbinen öffnet sich die Maschinentür automatisch und das Werkstückgehänge fährt wieder in die Ausgangsposition zurück* (ТОП). – «По завершении процесса струйной обработки и остановки турбин автоматически открывается дверь, и

устройство подвешивания заготовок снова перемещается в начальную позицию». В приведенном примере использовано логическое развитие понятия (модуляция) с дополнительным введением слова *процесс*.

Aufgrund der Verwendung des Frequenzsprungverfahrens ist eine störungsfreie Signalübertragung sichergestellt (ТОП). – «Благодаря использованию процесса частотной манипуляции обеспечивается *помехоустойчивая* передача сигнала». В приведенном выше варианте перевода логическое развитие понятия *störungsfrei* позволяет перевести его словом *помехоустойчивый* [2]. Как вариант морфологической трансформации, относящийся к грамматической, о которой пойдет речь далее, может выступать перевод данного слова в варианте *без помех*.

Дифференциация значений встретила нам в 11 случаях (2,1%): *Lasten so aufnehmen, dass ein unbeabsichtigtes Umfallen, Auseinanderfallen, Abgleiten oder Abrollen der Last vermieden wird* (ДТБ). – «Принимать груз таким образом, чтобы избежать случайное опрокидывание, распадение на части, соскальзывание или перекачивание груза». Дифференциация значения: из более широкого значения слова *Lasten* выбирается слово *груз* без его уточнения [Там же].

Bei Kontrollen: Schutzabstand zu heißen Oberflächen (ДТБ). – «Во время проверки: безопасное расстояние до горячих поверхностей». Как и в первом случае, в переводе используется форма имени существительного в единственном числе. Кроме того, дифференциация проявляется в возможности выбора вариантов перевода данного широкого по значению слова (*контроль, проверка, инспектирование, аудит* и т. д.).

В довольно большом количестве примеров (35 трансформаций – 6,8% от общего количества) используется специализация. Данная переводческая трансформация представляет собой конкретизацию терминологического характера, когда в переводе употреблен термин, более конкретно, т. е. специализированно, отражающий содержание переводимой лексической единицы исходного текста: *Öffnungen von Arbeitsgruben sind durch Beleuchtung oder gelb/schwarze Gefahrenkennzeichnung deutlich erkennbar* (ДТБ). – «Проемы в смотровых рабочих ямах хорошо заметны за счет освещения или желто-черного обозначения опасности». *Entfernen/Abdecken brennbarer Gegenstände aus dem Gefahrenbereich* (ДТБ). – «Удаление/укрытие легковоспламеняющихся пред-

метов из опасной зоны». *Das Strahlmittel wird zur kontinuierlichen Nutzung im Umlauf gehalten und gereinigt* (ТОП). – «Струйный материал находится в постоянном циклическом режиме работы и *сепарации*».

В следующих четырех примерах показано использование переводческой трансформации – терминологизации. Это наиболее распространенная лексическая трансформация, которая была использована в 109 примерах, т. е. 21,3% от общего количества проанализированных трансформаций, заключающаяся в использовании соответствия, часто не совпадающего по форме, а иногда и по содержанию, но обязательно совпадающего функционально: *Bodenbeläge und Treppenstufen sind rutschhemmend und eben* (ДТБ) – «Напольные покрытия и ступени лестницы – *противоскользкие* и ровные»; *Geeignete Behälter für die Lösemittel bzw. Farben (z.B. Metallbehälter mit Flammenschutzsieb)* (ДТБ) – «подходящие емкости для растворителей или красок (например, металлические емкости с *пламенперывающей сеткой*)»; *Maximale Drehzahl* (ТОП) – «максимальная *скорость вращения*»; *für PUR-Lackierung* (ТОП) – «для лакирования полиуретаном».

Транскрипция как воспроизведение звучания иностранного слова буквами переводящего языка, а также транслитерация как воспроизведение буквенного состава иноязычного слова буквами языка перевода в технической литературе встречаются, как правило, при переводе названий торговых марок или фирм-производителей и т. д., что не представляет особого труда для переводчика, и поэтому эти виды лексических трансформаций в настоящем исследовании широко не освещаются.

В качестве иллюстрации использования транскрипции при переводе технической литературы можно привести следующие примеры: *Adresse Profibus* (ТОП) – «адрес шины *Профубас*»; *Zinser Schweißtechnik GmbH* (ТОП) – «ООО «Сварочная техника *Цинзер*»»; *Ethernet Duplex* (ТОП) – «локальная сеть *Дуплекс*»; *Adresse Profinet* (ТОП) – «адрес *Профинет*». Последние два примера можно отнести и к транскрипции, и к транслитерации, поскольку их буквенно-звуковой состав одинаков.

Аббревиация как процесс создания единиц вторичной номинации, заключающийся в сокращении исходного наименования и приводящий в результате к образованию сокращенного структурного варианта этого наименования, а также обратный ему процесс, использован в переводе 11 примеров (2,1% от общего количества). Наиболее показательны

ми из которых являются следующие: *Anleitung und Unterweisung über Hautgefährdung, Reinigung, Pflege und Schutz der Haut, im Gebrauch von PSA* (ДТБ). – «Руководство и инструкция по опасностям для кожных покровов, по уходу за кожей и ее защите, по использованию средств индивидуальной защиты»; *PSA (Handschuhe, Schutzbrille und wasserdichte Kleidung) steht zur Verfügung und wird genutzt* (ТОП). – «СИЗ (перчатки, очки и водонепроницаемая одежда) находятся в распоряжении и используются»; *US, FE, MP* (ТОП) – «ультразвук, цветная дефектоскопия, магнитная дефектоскопия»; *AC/DC mit Kurzschlusserkennung* (ТОП) – «переменный ток / постоянный ток с распознаванием короткого замыкания»; *АEG – АЭГ* (ТОП) – «(электротехнический концерн в ФРГ) “Всеобщая электрическая компания”»; *CNC-Bahnsteuerung* (ТОП) – «автоматизированное управление траекторией движения».

Аффиксальное варьирование было использовано в 15 примерах (2,9% от общего количества), из которых наиболее показательны следующие: *Einsatzzeiten an stark vibrierenden Geräten verringern* (ДТБ) – «сократить время работы оборудования с сильной вибрацией»; *Hydraulische Klemmung* (ТОП) – «гидравлический зажим»; *Induktionserwärmung* (ТОП) – «индукционное нагревание»; *Klimatisierung* (ТОП) – «кондиционирование»; *Lärmmessung durchführen* (ДТБ) – «произвести измерение уровня шума»; *Lasten nahe am Körper und in aufrechter Haltung heben oder transportieren* (ДТБ) – «груз поднимать или перемещать, держа близко к телу и в вертикальном положении».

Суффиксально-композиционное варьирование применялось в 9 случаях (1,8% всех использованных переводческих трансформаций). Наиболее яркими примерами являются следующие: *Viertakter / Viertaktmotor* (ТОП) – «четырёхтактный двигатель»; *Auswerfer* (ТОП) – «выбрасыватель». *Besonders neue Mitarbeiter darauf hinweisen, auch nach Alarmierung nicht schnell zu laufen* (ДТБ). – «Особенно обратить внимание новых сотрудников на то, чтобы они не бежали быстро после сигнала тревоги»; *Die hydraulische Klemmung erfolgt per Knopfdruck* (ТОП). – «Гидравлическое захватывание осуществляется путем нажатия кнопки»; *Direkteinspritzer / Direkteinspritzmotor* (ТОП) – «двигатель с непосредственным впрыскиванием топлива».

К перифрастическому варьированию пришлось прибегнуть в 6 случаях (1,2% всех использованных переводческих трансформаций):

Auto-Reset (ТОП) – «автоматический сброс»; *Kraftstoff-Luft-Gemisch* (ТОП) – «топливовоздушная смесь»; *Langmaterialnachläufer* (ТОП) – «прицеп-роспуск»; *Mantel-Widerstands thermometer* (ТОП) – «термометрическое сопротивление в корпусе». *Entfernen/Abdecken brennbarer Gegenstände aus dem Gefahrenbereich* (ТОП). – «Удаление / укрытие легковоспламеняющихся предметов из опасной зоны».

Партитивное варьирование применялось дважды (0,4% использованных переводческих трансформаций): *Ventilsitz/Sitz* (ТОП) – «седло клапана»; *Zylinderkopf/Kopf* (ТОП) – «головка (блока) цилиндров».

Композиционное варьирование использовалось в 4 случаях (1,2% всех использованных переводческих трансформаций): *Frontscheibe/Windschutzscheibe* (ТОП) – «ветровое стекло»; *Frostschutzmittel/Gefrierschutzmittel* (ТОП) – «антифриз»; *Heizung/Heizsystem* (ТОП) – «система отопления»; *Anforderungen an die Druckluft* (ТОП) – «требования к давлению воздуха».

Лексико-семантическое варьирование так же, как и партитивное варьирование, было использовано в двух случаях (0,4% использованных переводческих трансформаций): *Der vordere Teil des Kurbelgehäuses enthält den Räderkasten zum Antrieb dieser Aggregate* (ТОП) – «Передняя часть привода имеет коробку передач для приведения в действие этих агрегатов». *Die Betätigung erfolgt* (ТОП) – «приведение в действие осуществляется» (процессуальное значение), *die Betätigung arbeitet* – «приведение в действие работает» (предметное значение).

Такую лексическую трансформацию, как омонимическое (синонимическое) варьирование, применили в трех случаях (0,6% использованных переводческих трансформаций): *Anlasser/Starter* (ТОП) – «стартер»; *Grundreparatur/Generalüberholung* (ТОП) – «капитальный ремонт». *Das Regelventil ist am Hydraulikaggregat montiert* (ТОП). – «Данный регулирующий клапан установлен на гидравлическом агрегате».

Таким образом, проведенный анализ особенностей лексических трансформаций в техническом тексте показал, что наиболее часто для перевода лексических единиц оригинала используются терминологизация и калькирование. Нередко переводчику приходится прибегать к такому переводческому приему, как специализация, смысловое развитие понятия (модуляция), а также к конкретизации значений. Чуть реже появляется возможность использовать при переводе технических текстов

генерализацию. Трансформации необходимы для соблюдения «правильности» языковых норм, для восприятия речи переводчика как грамотной. Еще одним основанием, обуславливающим использование трансформаций при переводе, является придание речи естественности, чтобы речь переводчика соответствовала речевым привычкам носителей переводящего языка.

Список литературы

1. Дзенс Н.И. Теория перевода и переводческая практика с немецкого языка на русский и с русского языка на немецкий. СПб., 2012.
2. Немецко-русский политехнический словарь. М., 1973.
3. Петрова Г.Г. Лексико-стилистические трансформации в англо-русском научно-техническом переводе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2004.
4. Рецкер Я.И. Пособие по переводу с английского языка на русский язык. М., 1982.

* * *

1. Dzēns N.I. Teoriya pērevoda i pērevodcheskaya praktika s nemeckogo yazyka na russkij i s russkogo yazyka na nemeckij. SPb., 2012.
2. Nemecko-russkij politekhnicheskij slovar'. M., 1973.
3. Petrova G.G. Leksiko-stilisticheskie transformacii v anglo-russkom nauchno-tekhicheskom pērevode: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2004.
4. Recker Ya.I. Posobie po pērevodu s anglijskogo yazyka na russkij yazyk. M., 1982.

Specific features of the lexical transformations in the translation of the technical documents from German into Russian

The article deals with the peculiarities of the use of the transformation in the technical text at the example of the documents of RMA Pipeline Equipment. There is suggested the detailed classification of the lexical transformations used in the translation of the technical texts at the account of the specialization, terminologization and the lexical and syntactical variety of the terminology. There is revealed the preferential use of calquing and terminologization in translation.

Key words: *translation, transformation, technical text, terminology, variation.*

(Статья поступила в редакцию 04.03.2021)

Л.А. ПАСЕЧНАЯ, В.Е. ЩЕРБИНА
(Оренбург)

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОЦЕНКИ В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНЫХ КОММЕНТАРИЯХ К ТРЕЙЛЕРАМ ФИЛЬМОВ

Анализируются средства выражения оценки в интернет-комментариях. Материалом исследования стали немецкоязычные интернет-комментарии к трейлерам популярных фильмов, которые являются одним из жанров интернет-дискурса и представляют собой выражение мнения интернет-пользователя о том или ином веб-контенте.

Ключевые слова: интернет-дискурс, интернет-комментарии, оценка, средства выражения оценки, трейлер к фильму.

В последние годы особую актуальность приобретают работы, связанные с Интернетом и социальными сетями. Эта новая глобальная коммуникативная площадка обладает своим дискурсом, который характеризуется как глобальное межкультурное явление, особая разновидность устно-письменного дискурса, существующего в интерактивной сфере.

В сети Интернет формируется новая коммуникативная среда, так называемое коммуникативное пространство, где интенсивно возникают новые жанры общения. Лингвисты (Е.И. Горошко, Л.А. Капанадзе, Л.Ф. Компанцева, О.В. Лутовинова, Л.Ю. Щипицина) говорят о «теории виртуального жанроведения». Это новая теория, которая появилась в среде интернет-дискурса и описывает и структурирует все существующие интернет-жанры и способы их классификации [5].

Интернет-жанрами являются электронное письмо, форум, чат, доски объявлений, рекламные баннеры, коммуникация с помощью программ мгновенного обмена сообщениями, виртуальная конференция, пост, или заметка автора, комментарий (в любом другом виртуальном жанре – социальной сети, блоге и т. д.).

Для пользователей социальных сетей и виртуальных пространств комментарий – это в первую очередь свободно выраженное мнение на определенную тему либо на любой интернет-контент (фото, видео, пост, статья и др.). Комментарии дают пользователю возможность открыто дать собственную оценку

тому или иному событию, не ограничиваясь ни формой, ни содержанием написанного. Комментарии занимают особое место в интернет-дискурсе и являются отдельным жанром, т. к. имеют свои лексические, грамматические и синтаксические особенности. Интернет-комментарии отличаются краткостью выражения оценки или субъективного суждения, а также широкой вариацией использования различных языковых средств. Комментарий – это почти всегда способ выражения субъективной оценки по тому или иному поводу [2, с. 95].

Категория оценки является неотъемлемой частью любого дискурса. Вынос оценочного суждения по тому или иному поводу является основополагающей при коммуникативном взаимодействии людей [1, с. 95]. Оценка – высказывание, которое устанавливает абсолютную или сравнительную ценность какого-то объекта с точки зрения высказывающегося. Оценка как ценностный аспект значения может быть выражена в языке разными способами [3, с. 12].

Яркая, экспрессивная и особо выраженная оценка часто встречается в комментариях к трейлерам недавно вышедших фильмов. Кино занимает особый и довольно большой пласт в современной культуре. Трейлеры к кинофильмам и являются ярким событием, и объединяют большое количество людей, заинтересованных скорым выходом того или иного фильма. Трейлеры фильмов стоят на стыке рекламы, искусства и развлечения. Именно комментарии к трейлерам полны ярких примеров использования почти всех видов выражения оценки в интернет-дискурсе, т. к. трейлеры вызывают большую заинтересованность пользователей, являясь своеобразной рекламной предстоящего фильма.

Жанр супергероики популярен во всех странах, поэтому в качестве материала для анализа комментариев были выбраны трейлер фильма «Чудо-женщина: 1984» (2020), а также фильмов «Аладдин» и «Мулан», которые являются новой адаптацией культовых мультфильмов и на которых выросло не одно поколение зрителей.

Пользователь: Fulichshöhö

Ich find's lustig wie Diana jetzt Steve die Welt erklärt☺👉

В данном примере использована распространенная конструкция для вынесения субъективного оценочного суждения в немецком языке *ich finde es*, означающая «я нахожу...» и подразумевающая после себя ядро оценки –

«плохо/хорошо», «интересно/скучно». В данном случае наблюдается использование сокращения через апостроф. Данный прием широко распространен в интернет-дискурсе среди пользователей, в языках коммуникации которых есть система сокращения через апостроф. В интернет-коммуникации сокращения играют особую роль, т. к. комментарии пишутся спонтанно, быстро, выполняя свою функцию – выражать живую молниеносную реакцию человека, который заинтересован той или иной темой. В этом же комментарии можно увидеть яркий пример использования эмодзи (графических смайликов), которые приобрели свою популярность с появлением новых моделей смартфонов. Именно с широким распространением смартфонов марки iPhone, где есть целый раздел с многообразными вариациями эмодзи, связано начало такого активного использования смайликов. Здесь, например, автор комментария использует эмодзи смеющегося лица (настолько, что из глаз текут слезы) и эмодзи большого пальца вверх, означающего одобрение, поощрение, позитивное подкрепление. Ядро оценки в данном комментарии содержится в конструкции *ich finde es*, использованной вместе со словом *lustig*. Все вместе это указывает на крайне положительную оценку контенту.

Пользователь: Owlstone

Der Beat gefällt mir, das hyped irgendwie.

Данный пример указывает на одну из самых ярких черт немецкоязычных комментариев – строгость структуры построения выражения субъективной оценки. Важно отметить, насколько прямо выражает автор свою оценку, используя конструкцию *gefällt mir*, подкрепляя это сленговым словом, пришедшим из английского языка – *hype*, которое в оригинале значит «шумиха», «информационный шум», «ажиотаж». Автор комментария выражает свое удовлетворение прямо, не прибегая к использованию намеков, шуток, сарказма, смайликов и иных способов выражения шуточного или ироничного отношения к контенту.

Пользователь: Iced Emotion 23

3 Minuten raus der Trailer und 100% schon hyped

Пользователь, оставивший данный комментарий, использует англицизм *hype*, как и автор предыдущего комментария. Влияние именно американской культуры на все другие сегодня сложно отрицать. Так, все фильмы, выбранные для исследования, являются продуктом киноиндустрии США. На данный

момент большая часть контента в интернет-пространстве на английском языке, и это не удивительно. Английский язык стал не просто языком межкультурного общения, связующим звеном, но и родным языком для людей, создавших популярные соцсети. Таким образом, использование английского сленга, адаптированного под реалии немецкого языка, совершенно логично и понятно. В данном примере мы также можем наблюдать распространенный прием интернет-коммуникации – использование цифр, что вызвано тенденцией к языковой экономии. Так, автор данного комментария написал три и сто цифрами, используя также знак процента. Несмотря на то, что автор комментария не использует ни смайлики, ни эмодзи, ни слова-маркеры «хорошо/плохо», на окраску оценки может указывать использование именно сленга *hype*.

Пользователь: iakah Drake
WIE GEIL IST DIE MUSIK BITTE

Одна из общих черт всех комментариев независимо от языка, используемого автором – наличие риторических вопросов, поскольку комментарии, оставленные именно под контентом, не являются ответом на другие комментарии, т. е. не имеют конкретного адресата. Таким образом, многие пользователи используют риторические вопросы или восклицания, акцентируя внимание на каком-либо аспекте контента. В данном примере используется риторический вопрос, переходящий в восклицание. Автор комментария восклицает: «Как же хороша музыка!» При этом он добавляет в конце слово *bitte*, намекая на просьбу обратить на этот аспект внимание. С той же целью автор комментария пишет все высказывание заглавными буквами, придавая ему тем самым «громкость». Использование слова *geil* указывает на абсолютную положительную оценку контента.

Пользователь: Steffi Krueger
Wonder Woman 2 und Black Widow, 2020 wird DAS Jahr der Super Heldinnen.

В данном комментарии интересно использование капслока лишь для одного слова из всего высказывания. В таких случаях заглавные буквы использованы не для «громкости», а скорее для намеренного подчеркивания. Может показаться удивительным, что автор комментария выделяет артикль, а не какую-либо значимую часть высказывания, как, например, существительные или глаголы. Однако данный прием широко распространен в интернет-

коммуникации. Могут намеренно подчеркиваться или выделяться вспомогательные глаголы, не несущие в себе смысловой нагрузки, однако помогающие распознать грамматическую конструкцию. В данном примере автор комментария обращает внимание на то, что 2020 г. – это именно год супергероинь, т. к. помимо фильма «Чудо-женщина: 1984» выходит и фильм «Черная вдова», сюжет которого также повествует о супергероине.

Пользователь: Dark firedragon LP
Ich liebe den Soundtrack, einfach episch!

Данный комментарий является еще одним примером прямого выражения оценки без каких-либо ярко выраженных языковых или стилистических средств. Автор комментария заявляет о своем удовлетворении саундтреком (музыкой трейлера), используя выражение *einfach episch* с восклицательным знаком в конце, который указывает на усиление предыдущего высказывания. Ядром оценки можно считать конструкцию *Ich liebe*, которая относится к эгоцентричному типу построения субъективного высказывания и означает «я люблю» или «мне нравится».

Пользователь: megaboy 2007
Endlich der Trailer. Hab mich schon gefreut.

Пользователь, оставивший этот комментарий, своим примером подтверждает характерную черту немецких комментариев – прямое выражение оценки. Ядро оценки в данном комментарии заключается во фразе *Hab mich schon gefreut*, что является абсолютно положительной реакцией. Хотя высказывание по меркам интернет-дискуссии и кажется «сухим», т. к. не несет в себе использование ни эмодзи, ни текстовых смайликов, ни восклицаний, оно указывает на положительную оценку именно благодаря использованному клишированному фразам.

Стоит отметить, что в интернет-коммуникации точка в конце предложения и особенно сообщения указывает на строгость, нежелание продолжать разговор, раздраженность и иногда даже агрессию. Однако не стоит забывать, что многие люди придерживаются такого стиля общения в Интернете не из-за желания показать свое равнодушие или агрессию, иногда пользователи лишь переносят в Интернет свои привычки письменной коммуникации. В интернет-коммуникации возможны вариации использования различных языковых средств и способов выражения субъективной оценки.

Так, свою оценку пользователи соцсетей могут выражать, используя совершенно обычную разговорную лексику, добавляя к ней сленгизмы и смайлики, либо же совсем наоборот: изъясняться полно и всеобъемлюще, используя иногда и термины, и сложные грамматические конструкции. В интернет-коммуникации выбор средств выражения оценки и своей мысли как таковой зависит полностью от личных предпочтений автора комментария. Такая «свобода» выражения есть важная характеристика интернет-коммуникации в целом.

Пользователь: Robert Brunnhuber

Man kann von den DC Filmen halten was man will, aber Gal Gadot als Wonder Woman funktioniert einfach... Brillianter Trailer und super Musik. Auf den Kinobesuch freu ich mich richtig. 🍷

Этот комментарий показывает абсолютное удовлетворение контентом. Такие слова, как *brilliant* и *super*, являются ядром оценки данного комментария. Стоит отметить, что употребление подобных слов не только широко распространено в немецких комментариях, но и является интернациональным: придя в другие языки из английского в качестве оценки тому или иному явлению, слова, аналогичные *super*, закрепились во многих языках и активно используются носителями, особенно для выражения субъективной оценки. В интернет-коммуникации широкое распространение получили выражение «палец вверх» в качестве положительной оценки и эмодзи (смайлик с изображением большого пальца вверх), который теперь часто используется комментаторами, если дело доходит до субъективной оценки контента. В данном случае пользователь написал не просто высказывание, полное «одобрительной» лексики, но и подкрепил это эмодзи «палец вверх», подчеркивая свою положительную оценку трейлеру.

Пользователь: Benjbest

Freue mich richtig auf den Film! Btw die Musik in dem Trailer ist ja mal wieder der absolute Hammer 🍷

Пользователь, оставивший данный комментарий, как и другие авторы до него, высказывается довольно прямолинейно. Фраза *Freue mich richtig auf den Film* указывает на удовлетворение контентом. Интересно использование сокращения *btw*, что не является сокращением из немецкого языка, а пришло из английского. В оригинале оно звучит как *by the way*, что переводится как «кстати говоря», «к слову», «между прочим». Использование сокра-

щений – одна из черт интернет-комментариев и интернет-коммуникации в целом. На первый взгляд, использование подобных сокращений не слишком экономит время, а скорее затрудняет как запоминание большого количества сокращений, так и понимание конечного сообщения, т. к. множество сокращений – это не грамматическая норма, а «удобство» различных пользователей Интернета. Другими словами, некоторые интернет-пользователи, хоть и находятся в одном интернет-пространстве, могут не понять друг друга из-за различия в использовании сокращений. Однако приведенное выше сокращение является, пусть и негласно, общепринятым в рамках Интернета. В этом же примере можно наблюдать использование сленгизма *Hammer*, довольно распространенного среди немецкоязычных пользователей.

Пользователь: King Zilla 94

Ich liebe DC 🍷🍷🍷

Freu mich sehr

Автор приведенного выше комментария использует слова-маркеры для создания субъективной оценки. Например, *liebe*, означающее «люблю», указывает на явно положительную оценку. Интересно также использование эмодзи с изображением огня. Подобные эмодзи происходят от употребления слов «огонь» в разных языках для придания экспрессивной окраски. Таким образом, использование подобного эмодзи указывает не на желание автора проиллюстрировать настоящий огонь или пожар, а на придание высказыванию экспрессивной окраски со смыслом «очень хорошо/интересно».

В данном примере также интересен и перенос второй части высказывания на следующую строку, хотя предпосылок для этого приема не наблюдается. Однако такой перенос распространен по той же причине, что и сокращения – экономия времени. Чтобы отделить одну часть высказывания от другой, многие авторы комментариев не прибегают к использованию пунктуации – это дополнительные затраты времени, т. к. большая часть пользователей просматривает контент, и, соответственно, оставляет комментарии, используя смартфоны, а не компьютеры. На телефонах раскладка клавиатуры такова, что для использования знаков препинания нужно переключаться на другой режим, т. е. тратить время на не особо необходимые действия. Именно этим обусловлено игнорирование многими комментаторами правил пунктуации – это неудобно.

Как показало исследование, заинтересованность немецкоязычных пользователей продуктами компании «Дисней» явно выше, чем вовлеченность в другие предстоящие премьеры. Так, трейлеры «Аладдина» и «Мулан» собрали по два миллиона просмотров каждый. Если вовлеченность в этот контент выше, то и вариативность комментариев и способов выражения оценки в них, соответственно, шире.

Пользователь: Insempiternum
Der Film ist Soooo unglaublich gut!!!!

В данном примере можно наблюдать использование большого количества восклицательных знаков для придания яркости и «громкости» высказыванию. Здесь же мы можем наблюдать увеличение количества гласного звука *o* в слове *so*, что намекает на то, как бы автор хотел произнести данное слово в живой речи, а также же использует слово *unglaublich*, что является усилением выражения положительной оценки.

Пользователь: Potterhead
ES WAR SO GUT AAAHH
Und der Schauspieler von Aladdin ich-

В данном комментарии используются заглавные буквы для придания выражению «громкости», а также перенос на следующую строку без знаков препинания. В этом примере интересно использование незаконченности выражения. Это, как и все другие использованные здесь языковые средства, придают речи «живость», когда люди могут перебивать друг друга или не заканчивать мысль, т. к. реагируют на что-либо довольно эмоционально. В живой речи допускаются ошибки, т. к. она спонтанна и быстра. Это также характерно и для комментариев.

В ходе исследования было выявлено несколько характерных черт комментариев на немецком языке:

- 1) использование англицизмов и сленга;
- 2) текстовые смайлики;
- 3) большое количество междометий;
- 4) большой процент пользователей, соблюдающих правила построения предложений и пунктуации;
- 5) прямое выражение оценки без иронии и шуток.

В качестве самой важной характеристики стоило бы отметить прямое выражение оценки без использования шуток, сарказма, иронии и прочих приемов. Это является ярким отличием от русскоязычных комментариев. Однако в результате сопоставления способов вы-

ражения оценки [4] были выявлены некоторые сходства:

- 1) эмоционально-экспрессивная окраска;
- 2) краткость высказывания;
- 3) использование эмодзи;
- 4) использование английского интернет-сленга.

Комментарии являются особым жанром интернет-дискурса и самым доступным способом выражения субъективного оценочного суждения на пространстве Интернета. Комментаторы активно используют различные средства для того, чтобы привлечь внимание других пользователей и выделить свое сообщение среди остальных.

Список литературы

1. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М., 1985.
2. Дахалаева Е.Ч. Интернет-комментарий и интернет-отзыв: параметры жанрового разграничения [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16222> (дата обращения: 17.03.2021).
3. Никитин М.В. Заметки об оценке и оценочных значениях // Когнитивно-прагматические и художественные функции языка. СПб., 2000. С. 3–24.
4. Пасечная Л.А. Способы выражения оценки в интернет-комментариях // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 9(152). С. 87–92.
5. Щипицина Л.Ю. Комплексная характеристика жанра компьютерно-опосредованной коммуникации (на примере веб-страниц новостных агентств) [Электронный ресурс]. URL: <https://textarchive.ru/c-2729665.html> (дата обращения: 03.06.2020).

* * *

1. Vol'f E.M. Funkcional'naya semantika ocenki. M., 1985.
2. Dahalaeva E.Ch. Internet-kommentarij i internet-otzyv: parametry zhanrovogo razgranicheniya [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16222> (data obrashcheniya: 17.03.2021).
3. Nikitin M.V. Zametki ob ocenke i ochenochnyh znacheniyah // Kognitivno-pragmaticheskie i hudozhestvennye funkcii yazyka. SPb., 2000. S. 3–24.
4. Pasechnaya L.A. Sposoby vyrazheniya ocenki v internet-kommentariyah // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 9(152). S. 87–92.
5. Shchipicina L.Yu. Kompleksnaya harakteristika zhanra komp'yuterno-oposredovannoj kommunikacii (na primere veb-stranic novostnyh agentstv) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://textarchive.ru/c-2729665.html> (data obrashcheniya: 03.06.2020).

*Means of evaluation expression
in the German commentaries to movie
previews*

The article deals with the analysis of the means of the evaluation expression in the Internet commentaries. The German Internet commentaries to the popular movie previews, considering as one of the genres of the Internet discourse and the expression of the opinion of the Internet users of the web content, were used as the basis of the study.

Key words: *Internet discourse, Internet commentaries, evaluations, means of evaluation expression, movie preview.*

(Статья поступила в редакцию 23.03.2021)

И.И. КОНЬКОВА
(Саранск)

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ
АНАЛИЗ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ
ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ
С КОМПОНЕНТОМ-АНТРОПОНИМОМ
(сфера спорта)**

Рассматриваются англоязычные фразеологические единицы с компонентом-антропонимом на материале лексикографических источников по спортивной тематике. Представлен лингвокультурологический анализ отобранных фразеологических единиц, проведены параллели между фразеологизмами и географическими объектами. Проанализирован структурный состав антропонимических компонентов исследуемых фразеологических единиц, приведены классификации, сделаны выводы о самых частотных структурных типах.

Ключевые слова: *лингвокультурологический анализ, фразеология, фразеологическая единица, оним, антропоним.*

В современной лингвистике исследование фразеологических единиц представляется актуальным, в частности их рассмотрение в культурологическом аспекте. Цель данной статьи – проанализировать англоязычные фразеологические единицы с компонентом-

антропонимом по спортивной тематике с точки зрения этимологии, лингвокультурологии и структуры.

Исследование проводилось на материале лексикографических источников (сфера спорта). Было проанализировано семь словарей:

1) «Англо-русский общий терминологический словарь XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в Сочи» [1];

2) «Англо-русский и русско-английский словарь футбольных терминов» [9];

3) «Русско-английский словарь гимнастических терминов» [23];

4) «Русско-английский спортивный словарь» [15];

5) «Спортивный словарь русско-англо-латышско-немецкий» [29];

6) English-Russian Dictionary of sports terms (Water polo) [34];

7) Sport Lexis Terms Explanatory Dictionary in English [38].

Общий объем исследуемого материала составил 2 514 страниц. Методом сплошной выборки было отобрано 212 фразеологических единиц, содержащих антропоним.

Фразеологизмы выступают средством накопления и хранения информации культурного характера. Фразеологические единицы составляют существенный пласт лексики английского языка и являются объектом изучения фразеологии. Фразеология определяется при этом как «раздел языкознания, изучающий фразеологический состав языка в его современном состоянии и историческом развитии» [6, с. 610].

Исследованием фразеологических единиц занимались такие отечественные и зарубежные ученые, как О.С. Ахманова [3], Ш. Балли [4], В.В. Виноградов [8], А.В. Кунин [10], В.М. Мокиенко [13], Е.Д. Поливанов [19], А.А. Реформатский [22], А.И. Смирницкий [24], Н.М. Шанский [28] и др. Фразеологические единицы А.В. Кунина понимает как «устойчивое сочетание» слов с полным «или частично переосмысленным значением» [11, с. 8]. Ф.И. Буслаев называет фразеологизмы своеобразными микромирами, содержащими в себе «и нравственный закон, и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, которое завещали предки в руководство потомкам» [7, с. 37]. Задача фразеологических единиц заключается в трактовке и выражении отношения к субъекту, на который они обращены.

В.Н.Телияпредставляетфразеологический состав языка в виде «зеркала, в котором лингвокультурологическая общность идентифицирует свое национальное самосознание» [27, с. 82]. Говоря о лингвокультурологическом анализе фразеологизмов, В.Н. Телия подчеркивает способность данных лексических единиц «отображать современное культурное самосознание народа, рассматриваемое как

“остов” его ментальности, и выразить его в процессах живого употребления фразеологизмов в дискурсах разных типов» [26, с. 15].

Значительная доля фразеологизмов соотносится с человеком и сферами его деятельности. Особенно ярко эта связь просматривается во фразеологических единицах с антропонимическим компонентом. Такие лексические единицы отражают черты известного в опре-

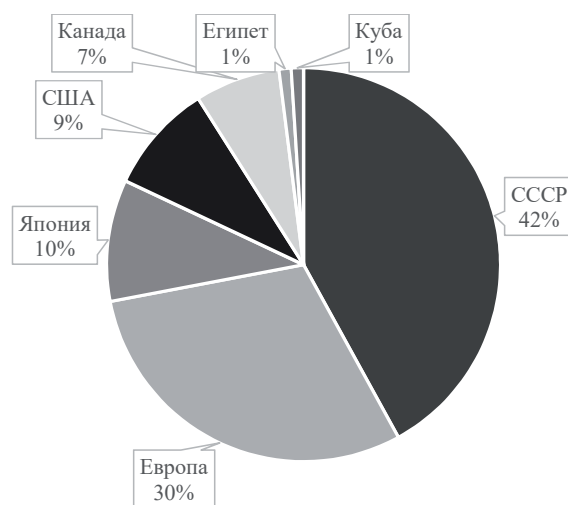


Рис. 1. Частотность употребления фразеологизмов с антропонимами относительно географических объектов

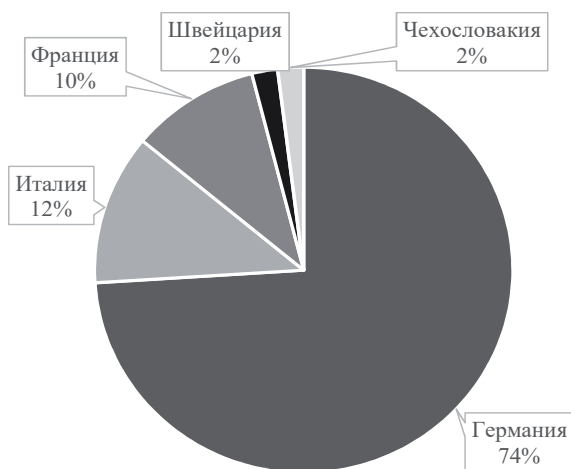


Рис. 2. Частотность употребления фразеологизмов с антропонимами относительно стран Европы

Корреляция географического объекта и фразеологической единицы с антропонимом

| Географический объект | Фразеологическая единица с антропонимом |
|-----------------------|---|
| СССР | <i>Mukhina flip / петля Мухиной</i> [23, с. 70]. В состав фразеологизма входит такой антропоним, как фамилия. Данный термин используется в спортивной гимнастике и описывает элемент, выполняемый на брусьях, который представляет собой усовершенствованную петлю Корбут. Впервые он был исполнен советской гимнасткой Е. Мухиной [16] |
| Италия | <i>Menichelli dislocation / крут Меникелли</i> [23, с. 68]. Элемент носит имя итальянского гимнаста и олимпийского чемпиона Ф. Меникелли (Меничелли), исполнения которого отличаются плавностью движений [35] |
| Франция | <i>Braille lettering / указатели, выполненные шрифтом Брайля</i> [1, с. 88]. Шрифт получил название в честь своего пятнадцатилетнего создателя, француза Л. Брайля, который, став незрячим из-за несчастного случая, в 1825 г. разработал рельефно-точечный тактильный шрифт как альтернативу рельефно-линейному шрифту В. Гаюи. Данный шрифт ориентирован на слепых и плохо видящих людей [30] |
| Швейцария | <i>Raymond Pittet prize / приз Раймона Питте</i> [1, с. 777]. Данный приз МОК носит имя спортивного журналиста из Лозанны Р. Питте и присуждается с 1986 г. за блестяще написанную статью. Структура антропонима в данном фразеологизме – «имя и фамилия» [21] |
| Чехословакия | <i>Caslavska mount / начало Чаславской</i> [23, с. 74]. Фразеологизм именуется гимнастический элемент, впервые выполненный чехословацкой спортсменкой В. Чаславской. Она также известна как обладательница наибольшего числа олимпийских наград высшей пробы в истории Чехословакии и Чехии [40] |
| США | <i>Cooper Test / тест Купера</i> [9, с. 15]. Под тестом Купера понимается система тестов, разработанная американским доктором К. Купером в 1968 г. для армии США с целью определения степени физической развитости организма [31] |
| Канада | <i>Delassal on one pommel / Делассал на одной ручке</i> [23, с. 37]. Упражнение, выполняемое на коне, получило название в честь выдающегося канадского гимнаста Ф. Делассала [37] |
| Япония | <i>Yamashita with full turn vault / Ямасита с пируэтом</i> [23, с. 170]. Компонентом данного фразеологизма является антропоним, именующий японского гимнаста, олимпийского чемпиона и чемпиона мира Х. Ямасита, в честь которого назван переворот, выполняемый путем сгибания и разгибания [36] |
| Куба | <i>Cuervo vault / опорный прыжок Куэрво</i> [23, с. 89]. Данный опорный прыжок представляет собой переворот вперед с поворотом на 180 во второй фазе и последующим сальто назад. Впервые был исполнен кубинским гимнастом Х. Куэрво [33] |
| Германия | <i>Auerbach handspring / Ауэрбах-фляк</i> [23, с. 11]. Указанный элемент спортивной гимнастики и акробатики носит имя немецкого спортсмена и педагога В. Ауэрбаха и описывается как темповое соединение двух курбетных движений – прыжка назад на руки и собственно курбета [2] |
| Египет | <i>Mohammed Taher trophy / трофей Мохаммеда Тахера</i> [1, с. 555]. Данный трофей присуждался спортсменам в период с 1950 по 1971 г. за особые заслуги. Свое название награда получила в честь египетского государственного деятеля и члена МОК М. Тахера [20] |

деленной культуре реального или вымышленного персонажа и составляют фрагмент национальной фразеологической модели мира. При наличии антропонимического компонента во фразеологизме этимология и значение последнего базируются на этимологии и семантике именного компонента.

Изучением антропонимов занимались такие ученые, как О.А. Леонтович [12], Т.В. Мясковская [14], В.В. Семина [14], Н.В. Подольская [17; 18], А.В. Суперанская [25], D. Crystal [32] и др. Под антропонимами понимаются «любые собственные имена, которые может иметь человек или группа людей...» [5, с. 90]. Т.В. Мясковская и В.В. Семина предлагают следующую классификацию антропонимов: личное имя (данное при рождении), отчество (имя, данное по отцу или деду – патроним), фамилия (семейное имя), прозвище, псевдоним, криптоним (скрываемое имя), антропонимы литературных произведений, антропонимы – производные этнонимов (названия наций, народов, народностей) [14, с. 52]. Важно подчеркнуть, что не все отмеченные типы свойственны сфере спорта. Анализ лексикографических источников позволил корректировать указанную классификацию. Антропонимы в составе англоязычных фразеологических единиц в сфере спорта могут быть объединены в следующие группы:

- «фамилия» (*Delassal travel* [23, с. 37]);
- «имя и фамилия» (*Raymond Pittet prize* [1, с. 777]);
- «личное имя» (*Adolph salto* [23, с. 37]).

При этом самым распространенным видом является группа «фамилия». В сфере спорта ее достаточно для обозначения спортивного элемента с целью соблюдения такого требования к термину, как краткость.

Все антропонимы в составе рассматриваемых фразеологических единиц были соотнесены с географическими объектами, а именно странами, за которые выступали спортсмены, или теми государствами, в которых проживали отдельные люди (меценаты, журналисты и др., чьи имена содержатся в исследуемых фразеологических единицах). В результате анализа было получено следующее соотношение: страны СССР – 42%, страны Европы – 30%, Япония – 10%, США – 9%, Канада – 7%, на долю Египта и Кубы приходится по 1% (рис. 1).

Что касается Европы, то в ней присутствует более детальное деление по странам (рис. 2). Так, больше всего фразеологических единиц

с антропонимом содержат имена немецких спортсменов – 74%, далее следуют итальянцы – 12%, за ними французы – 10%, на представителей Швейцарии и Чехословакии отводится по 2%.

Как видно из рис. 1 и 2, спортивные элементы получали название в честь спортсменов, впервые их исполнивших и особо проявивших себя на соревнованиях. Как показал этимологический анализ, большинство из рассмотренных фразеологических единиц возникли в языке спорта в 1960–1980 гг. Тогда выдающиеся результаты часто достигались представителями следующих стран: СССР и Германии, реже Японии и США. Имена (чаще фамилии) спортсменов, выступавших за указанные государства, нашли отражение во фразеологических единицах.

В таблице на с. 183 приведены примеры таких фразеологизмов в соотношении с географическими объектами.

Самым интересным примером с точки зрения лингвокультурологии представляется фразеологическая единица *Annie's room* [38, р. 36], используемая в дартсе. Имя собственное присутствует только в английском варианте фразеологизма, русский аналог – *Сектор 1* (его удвоение). Данный фразеологизм обозначает что-то потерянное, чье местоположение установить не представляется возможным. Однако, если опираться непосредственно на дартс, то существует еще один вариант его трактовки – «сумасшедший дом», что объясняется сложностью попадания в данный сектор доски для игры в дартс, из-за чего даже опытные игроки начинают нервничать. Этимологию имени собственного в составе данной лексической единицы проследить не представляется возможным. Скорее всего за основу было взято одно из самых распространенных на момент возникновения фразеологизма женских имен, и оно обозначает любую женщину [39]. Использование такого имени характеризует именно английскую лингвокультуру, т. к. в других культурах популярностью могут отличаться другие имена.

Таким образом, в результате анализа англоязычных фразеологических единиц с компонентом-антропонимом по спортивной тематике были сделаны следующие выводы.

1. Антропонимы в составе англоязычных фразеологических единиц в сфере спорта могут быть классифицированы следующим образом: «фамилия», «имя и фамилия» и «личное имя».

2. Самой распространенной структурой антропонима в составе проанализированных фразеологизмов выступает «фамилия», реже – «имя и фамилия».

3. При установлении соответствия между антропонимами в составе фразеологических единиц и географическими объектами было выявлено, что наиболее часто используются имена спортсменов, представлявших на Играх и Олимпиадах СССР, Германию, реже США и Японию. Именно эти спортсмены смогли достигнуть выдающихся результатов, исполнить новый сложный элемент, что дало им возможность войти в историю спорта, а их именам – закрепиться в языке спорта.

Список литературы

1. Англо-русский общий терминологический словарь XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 года в Сочи. М., 2012.
2. Ауэрбах [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sport-dic.ru/html-sport/p/pr3jok-v-vodu.html> (дата обращения: 21.02.2021).
3. Ахманова О.С. Очерки по общей и русской лексикологии. М., 1957.
4. Балли Ш. Французская стилистика / под ред. Е.Г. Эткинды; пер. с фр. К.А. Долинина. 3-е изд. М., 2009.
5. Большая российская энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. Ю.С. Осипов. М., 2005. Т. 2.
6. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. М., 1977. Т. 27.
7. Буслав Ф.И. Русские пословицы и поговорки. М., 1854.
8. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. С. 140–161.
9. Захарович Л.А. Англо-русский и русско-английский словарь футбольных терминов. М., 2002.
10. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. М., 1984.
11. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка: опыт систематизированного описания. М., 1972.
12. Леонович О.А. В мире английских имен: учеб. пособие по лексикологии. М., 2002.
13. Мокиенко В.М. В глубь поговорки: рассказы о происхождении крылатых слов и образных выражений. СПб., 2007.
14. Мясковская Т.В., Семина В.В. Особенности классификации исторических антропонимов // Science and world. International scientific journal. 2014. № 12(16). Vol. II. P. 52–55.
15. Нечаев И.В. Русско-английский спортивный словарь. М., 2006.
16. Петля Мухиной [Электронный ресурс]. URL: https://sport.rambler.ru/other/42678384/?utm_content=sport_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения: 21.02.2021).
17. Подольская Н.В. Антропонимика // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
18. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М., 1978.
19. Поливанов Е.Д. Введение в языкознание для востоковедных вузов. Л., 1928.
20. Приз Мухаммеда Тахера [Электронный ресурс] // Справочник технического переводчика. URL: https://technical_translator_dictionary.academic.ru/246339/трофеи (дата обращения: 21.02.2021).
21. Приз Раймона Питте [Электронный ресурс]. URL: https://translate.academic.ru/приз_лучшему_футболисту_года_в_европе/ru/en/ (дата обращения: 21.02.2021).
22. Реформатский А.А. Введение в языкознание: учебник для филол. специальностей высш. пед. учеб. заведений. М., 2006.
23. Сабиров Ю.А. Русско-английский словарь гимнастических терминов. М., 1988.
24. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. М., 1998.
25. Суперанская А.В. Структура имени собственного: фонология и морфология. М., 1969.
26. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. М., 1999.
27. Телия В.Н. Что такое фразеология? М., 1966.
28. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. М., 2009.
29. Швинкс У. Спортивный словарь русско-англо-латышско-немецкий. Рига, 2010.
30. Braille [Electronic resource]. URL: <https://en.m.wikipedia.org/wiki/Braille> (дата обращения: 21.02.2021).
31. Cooper test [Electronic resource]. URL: https://en.m.wikipedia.org/wiki/Cooper_test (дата обращения: 21.02.2021).
32. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge, 2003.
33. Cuervo vault [Electronic resource]. URL: [https://en.m.wikipedia.org/wiki/Vault_\(gymnastics\)](https://en.m.wikipedia.org/wiki/Vault_(gymnastics)) (дата обращения: 21.02.2021).
34. English-Russian Dictionary of sports terms (Water polo). М., 2012.
35. Franco Menichelli [Electronic resource]. URL: https://www.ighof.com/inductees/2003_Franco_Menichelli.php (дата обращения: 21.02.2021).
36. Haruhiro Yamashita [Electronic resource]. URL: https://en.m.wikipedia.org/wiki/Haruhiro_Yamashita (дата обращения: 21.02.2021).
37. Philip Delesalle [Electronic resource]. URL: <https://gvshof.ca/inductees-2/all-inductees/42-gymnas>

tics/11-philip-delesalle-1994.html (дата обращения: 21.02.2021).

38. Švinks U. Sport Lexis Terms Explanatory Dictionary in English. Riga, 2011.

39. Up in the Annie's Room [Electronic resource]. URL: <https://wordhistories.net/2017/09/22/annies-room-meanings/> (дата обращения: 31.03.2021).

40. Věra Čáslavská [Electronic resource]. URL: https://en.m.wikipedia.org/wiki/Věra_Čáslavská (дата обращения: 21.02.2021).

* * *

1. Anglo-russkij obshchij terminologicheskij slovar' XXII Olimpijskih zimnih igr i XI Paralimpijskih zimnih igr 2014 goda v Sochi. M., 2012.

2. Auerbah [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.sport-dic.ru/html-sport/p/pr3jok-v-vodu.html> (дата обращения: 21.02.2021).

3. Ahmanova O.S. Ocherki po obshchej i russkoj leksikologii. M., 1957.

4. Balli Sh. Francuzskaya stilistika / pod red. E.G. Etkinda; per. s fr. K.A. Dolinina. 3-e izd.. M., 2009.

5. Bol'shaya rossijskaya enciklopediya: v 30 t. / gl. red. Yu.S. Osipov. M., 2005. T. 2.

6. Bol'shaya sovetskaya enciklopediya: v 30 t. / gl. red. A.M. Prohorov. M., 1977. T. 27.

7. Buslaev F.I. Russkie posloviy i pogovorki. M., 1854.

8. Vinogradov V.V. Ob osnovnyh tipah frazeologicheskikh edinic v russkom yazyke // Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya. M., 1977. S. 140–161.

9. Zaharovich L.A. Anglo-russkij i russko-anglijskij slovar' futbol'nyh terminov. M., 2002.

10. Kunin A.V. Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'. M., 1984.

11. Kunin A.V. Frazeologiya sovremennogo anglijskogo yazyka: opyt sistematizirovannogo opisanija. M., 1972.

12. Leonovich O.A. V mire anglijskikh imen: ucheb. posobie po leksikologii. M., 2002.

13. Mokienko V.M. V glub' pogovorki: rasskazy o proiskhozhdenii krylatyh slov i obraznyh vyrazhenij. SPb., 2007.

14. Myaskovskaya T.V., Syomina V.V. Osobnosti klassifikacii istoricheskikh antroponimov // Science and world. International scientific journal. 2014. № 12(16). Vol. II. P. 52–55.

15. Nechaev I.V. Russko-anglijskij sportivnyj slovar'. M., 2006.

16. Petlya Muhinoj [Elektronnyj resurs]. URL: https://sport.rambler.ru/other/42678384/?utm_content=sport_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения: 21.02.2021).

17. Podol'skaya N.V. Antroponimika // Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'. M., 1990.

18. Podol'skaya N.V. Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii. M., 1978.

19. Polivanov E.D. Vvedenie v yazykoznanie dlya vostokovednyh vuzov. L., 1928.

20. Priz Muhammeda Tahera [Elektronnyj resurs] // Spravochnik tekhnicheskogo perevodchika. URL: https://technical_translator_dictionary.academic.ru/246339/trofei (дата обращения: 21.02.2021).

21. Priz Rajmona Pitte [Elektronnyj resurs]. URL: https://translate.academic.ru/priz_luchshemu_futbolistu_goda_v_evrope/ru/en/ (дата обращения: 21.02.2021).

22. Reformatskij A.A. Vvedenie v yazykoznanie: ucheb. posobie po leksikologii. M., 2006.

23. Sabirov Yu.A. Russko-anglijskij slovar' gimnasticheskikh terminov. M., 1988.

24. Smirnickij A.I. Leksikologiya anglijskogo yazyka. M., 1998.

25. Superanskaya A.V. Struktura imeni sobstvennogo: fonologiya i morfologiya. M., 1969.

26. Teliya V.N. Pervoocherednye zadachi i metodologicheskie problemy issledovaniya frazeologicheskogo sostava yazyka v kontekste kul'tury // Frazeologiya v kontekste kul'tury. M., 1999.

27. Teliya V.N. CHto takoe frazeologiya? M., 1966.

28. Shanskij N.M. Leksikologiya sovremennogo russkogo yazyka. M., 2009.

29. Shvinks U. Sportivnyj slovar' russko-anglo-latyshsko-nemeckij. Riga, 2010.

Linguistic and cultural analysis of the English phraseological units with the component anthroponym (the sphere of sports)

The article deals with the English phraseological units with the component anthroponym based on the lexicographical sources of the sports theme. There is suggested the linguistic and cultural analysis of the chosen phraseological units. There are drawn the parallels between the phraseological units and the geographical objects. There is analyzed the structural content of the anthroponymic components of the studied the phraseological units. The author gives the classification and concludes about the frequency structural types.

Key words: *linguistic and cultural analysis, phraseology, phraseological unit, onym, anthroponym.*

(Статья поступила в редакцию 02.04.2021)

Е.Ю. КИСЛЯКОВА
(Волгоград)

**КОММУНИКАТИВНЫЙ ТИПАЖ
«НЕЗНАКОМЕЦ» (на материале
англо- и русскоязычной
художественной коммуникации)**

Рассматриваются особенности вербального и акционального поведения незнакомца как обобщенного коммуникативного типажа в русско- и англоязычной художественной коммуникации. Выделение признаков данного типажа актуально для отбора содержания коммуникативной компетенции, что необходимо как для внутри-, так и для межкультурной коммуникации в ситуациях общения, доминантным категориальным признаком которых выступает инакость.



Ключевые слова: категория, инакость, коммуникативный типаж, незнакомец, признаки, конкретизаторы, архитектура акционального и вербального поведения.

Одним из определяющих параметров межличностного взаимодействия как во внутри-, так и межкультурной коммуникации является коммуникативная категория инакости. Как было установлено нами в предыдущих исследованиях, категория инакости входит в коммуникативное сознание представителей различных лингвокультур и имеет свои конкретизирующие особенности, поэтому содержание данной категории отражает сущностные характеристики, необходимые для формирования коммуникативной компетенции как для внутрикультурной, так и для межкультурной коммуникации [9].

В связи с этим представляет особый интерес рассмотрение вербального и акционального поведения коммуникативной личности в различных ситуациях общения, в которых актуализирован тот или иной признак инакости, например *свойственность – чуждость, определенность – неопределенность, реальность – гипотетичность* и пр. (о параметрах инакости см.: [7]). Иными словами, в фокусе нашего исследования оказываются различные коммуникативные типажи, определяемые параметрами категории инакости (например, «изгой», «проstack», «незнакомец» и т. д.). В данной работе мы бы хотели более подробно рассмотреть коммуникативный типаж «незнакомец».

В исследованиях В.И. Карасика коммуникативный типаж выступает в качестве типичного представителя этносоциальной группы [5]. Подобные типажи, согласно исследователю, следует классифицировать не как коммуникативные, а как лингвокультурные в связи с тем, что критериями их вычленения выступают не только особенности вербального и акционального поведения, но и специфика их образа жизни, социального поведения, ценностных ориентаций, внешних признаков и черт характера.

Наряду с этим выделяется ряд типажей исключительно по признакам их коммуникативного поведения [6]. Данное исследование основывается на типизации личностей, учитывающей особенности их коммуникативного поведения, поэтому коммуникативный типаж рассматривается нами как обобщенный, «усредненный» представитель определенного круга коммуникантов, объединенных общими характеристиками вербального и акционального поведения, ведь, как верно замечает В.И. Карасик, «характеристики человека, осмысливаемой и переживаемой им действительности и коммуникативных ситуаций бесконечны, но можно выделить типичные обстоятельства и соответствующие им типы концептов – переживаемых фрагментов опыта – и скриптов – фиксируемых единиц» [5, с. 156].

В термин «коммуникативный типаж» в первую очередь включается совокупность характеристик и индивидуальных свойств, определяющих степень коммуникативных потребностей, когнитивный диапазон, который был сформирован в процессе познавательного опыта, а также коммуникативная компетенция рассматриваемой типизированной личности – умение выбирать коммуникативный код, обеспечивающий адекватное восприятие и целенаправленную передачу информации в конкретной ситуации. Коммуникативный типаж не может быть однородным, т. к. амплуа его представителей может варьироваться в различных ситуациях, но при этом имеет место сохранение идентичности сущностных признаков типажа.

В основе понятия «коммуникативный типаж» лежит общее понятие «коммуникативной личности», которая, согласно исследованиям Р. Димблби и Г. Бертона, определяется тремя основными параметрами – мотивационным, когнитивным и функциональным. Каж-

дый из данных параметров соответственно выражен через потребности, комплекс «знания – верования – стереотипы – предположения – ценности – опыт», обратную связь в процессе коммуникации (восприятие собеседника и его сообщений, самопрезентация, выбор и взаимо-оценка ролей, эмоциональное состояние) [16].

Кроме того, в презентационной коммуникации типаж может быть представлен посредством триады «роль – маска – амплуа», что сближает его с характеристикой «театральности» как своеобразным лингвосемиотическим инструментом, позволяющим типуажу реализовать свои потребности в созданной им максимально комфортной для себя коммуникативной атмосфере путем выбора ситуативной роли или подходящей маски или набора типажных качеств необходимого коммуникативного амплуа. Категория «театральность» в данном контексте является определенным механизмом презентации и самопрезентации языковой личности с целью коммуникативного воздействия типажа на общество.

Как известно, повседневное существование человека включает в себя общение в кругу семьи и друзей, на работе, а также многочисленные контакты с незнакомыми людьми. В связи с этим особый интерес представляет анализ обобщенных, типизированных коммуникативных характеристик незнакомца/незнакомки, что позволит в дальнейшем разработать кластер основных признаков данного типажа, необходимых для конструирования его адекватного Ино-образа и, как следствие, эффективного общения с ним как речевым партнером. При этом под Ино-образом мы понимаем ситуативно обусловленный образ коммуникативного партнера, являющийся значимым компонентом коммуникативного акта, поскольку он определяет процесс формирования единого коммуникативного центра интеракции [8].

В науке о языке уже утвердилось мнение о том, что при выборе коммуникативных средств говорящему необходимо учитывать коммуникативные ожидания адресата, что, в свою очередь, определяет реализацию интенции говорящего. Как справедливо отмечает А.А. Лентьев, «для успешности общения мало знать что-то о собеседнике: учитывая, что он тоже моделирует говорящего, важно дать ему нужный для этого “материал”...» [10, с. 207]. Минимальным содержанием такого материала, на наш взгляд, является семантика слов, номинирующих незнакомых людей.

Поэтому в нашем исследовании мы обратились к анализу лексикографического описания слов, входящих в лексико-семантическое поле «незнакомец/незнакомка». Исследование проводилось на материале английского и русского языков. В результате был выявлен следующий кластер семантических признаков и конкретизаторов данного поля [1–3; 18–20].

Таблица 1

Лексико-семантическое поле «незнакомец/незнакомка» (на материале русского языка)

| Семантический признак | Семантические конкретизаторы и ассоциации |
|-----------------------|---|
| Незнакомый | <i>Человек, мужчина, парень, неизвестный, таинственный, неопределенный, неизученный, приезжий, прохожий, иностранец, новенький, шляпа, разговор и др.</i> |
| Некто | <i>Некий, кто-то, мужчина, чужой, икс, тип, чужак, пришелец, странник, странный, другой, страх, улица, ночь, опасность, маньяк, проходимец и др.</i> |
| Инкогнито | <i>Скрывающийся под чужим именем, желающий остаться неизвестным, аноним и др.</i> |
| Незнакомка | <i>Женщина, девушка, таинственная, неизвестная, встреча, свидание, загадка и др.</i> |

В английском языке обозначениями понятия «незнакомец» могут быть слова *stranger, alien, foreigner, guest, intruder, newcomer, uninvited person, unknown person*.

Таблица 2

Лексико-семантическое поле «незнакомец/незнакомка» (на материале английского языка)

| Семантический признак | Семантические конкретизаторы и ассоциации |
|-----------------------|---|
| Stranger | <i>Unknown person, new, newcomer, alien, unfamiliar</i> |
| Foreigner | <i>From another region, town, locality; guest, visitor, intruder</i> |
| Alien | <i>Odd, unusual or extraordinary in appearance effect, manner; peculiar, not easily explained</i> |
| Guest | <i>Shy, distant, reserved</i> |
| Intruder | <i>Foreign, aggressive, domineering</i> |
| Newcomer | <i>New, unaccustomed, strange, surprising</i> |

Таким образом, основными понятийными характеристиками незнакомца в русском языке являются *незнакомый человек, неопределенная личность, неизвестный, скрывающийся, приезжий, новый, таинственный, странный, чужой*; в английском языке – *незнакомый, новый, приезжий, странный, необычный, скромный, отстраненный, сдержанный, удивительный, необъяснимый, чужой, агрессивный, доминирующий*.

Как видно из приведенного сопоставительного анализа, незнакомца в англоязычной лингвокультуре отличают такие дополнительные признаки, как необычность, отстраненность и агрессивность на фоне русскоязычной лингвокультуры. Возможно, это отчасти объясняет настороженное отношение англичан, как и других народов западной Европы, к неизвестному, чужому.

Контекстом (местом) регулярного общения незнакомых или малознакомых людей можно считать пространство города. По мнению социологов, важной отличительной чертой города в сопоставлении с селом является социальная дистанция горожан, отсутствия или явная ограниченность личного знакомства. Помимо этого в крупных городах и мегаполисах возрастает вероятность контакта с незнакомыми людьми, являющимися носителями различных этнических и речевых культур.

Анализируя социологические исследования, в частности труды И. Гофмана, М.В. Китайгородской и Н.Н. Розанова, приходим к выводу, что норма коммуникативного поведения горожан определяется городской повседневностью, поскольку, пребывая в общем хронотопе и осознавая факт присутствия других людей, коммуниканты подсознательно следуют «правилу гражданского невнимания», иногда нарочитого (термин *гражданское невнимание (civil inattention)*, принятый в социологии, принадлежит И. Гофману), при котором следует проявлять сдержанность в визуальных контактах с незнакомыми людьми, поскольку неэтикетное проявление визуальных и тактильных контактов можно рассматривать как некультурное и в то же время как неофициальное [17]. В данном исследовании также учитывается членение коммуникативного взаимодействия на нефокусированное, т. е. «скользящее», ни на кого не направленное, и фокусированное – непосредственное общение с посторонними.

Психологи, наряду с социологами, считают, что соотношение личностного и безлич-

ностного составляет естественную динамику жизни: безличностное так же необходимо, как личностное, и каждый человек решает сам, когда ему проявить большую степень вовлеченности в коммуникацию. Во многом это связано с коммуникативной компетентностью и жизненным опытом говорящих. В частности, об этом свидетельствуют примеры из произведений художественной литературы, анализ которых представлен ниже.

Художественные произведения выступают материалом, позволяющим изучить коммуникативно значимые характеристики типажа «незнакомец». Такие характеристики данного типажа раскрываются писателями, которые являются представителями той или иной лингвокультуры. Коммуникативное поведение незнакомца можно проследить во многих художественных произведениях. Применительно к русской лингвокультуре можно привести пример разговора персонажей из романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»:

Необходимо добавить, что на поэта иностранец с первых же слов произвел отвратительное впечатление, а Берлиозу скорее понравился, то есть не то чтобы понравился, а... как бы выразиться... *заинтересовал**, что ли.

– Разрешите мне присесть? – *вежливо* попросил иностранец, и приятели как-то невольно раздвинулись; иностранец *ловко* уселся между ними и тотчас *вступил в разговор*.

– Если я не ослышался, вы изволили говорить, что Иисуса не было на свете? – спросил иностранец, обращая к Берлиозу своей левой зеленой глаз.

– Нет, вы не ослышались, – *учтиво* ответил Берлиоз, – именно это я и говорил.

– Ах, как *интересно!* – воскликнул иностранец <...>

– Изумительно! – воскликнул *непрошенный* собеседник и, почему-то воровски оглянувшись и приглушив свой низкий голос, сказал: – Простите мою *навязчивость*, но я так понял, что вы, помимо всего прочего, еще и не верите в бога? – Он сделал испуганные глаза и прибавил: – Клянусь, я никому не скажу [4].

В данном отрывке прослеживается недоверие к незнакомцу, которого встретили герои Бездомный и Берлиоз. Еще до начала коммуникативного акта внешний вид незнакомца привлек и заинтересовал персонажей романа, но элемент настороженности присутствует. Речь иностранца формальна, но достаточно эмоциональна. Основными коммуникативными характеристиками поведения незнакомца в

* Здесь и далее в примерах курсив наш. – Е.К.

данном контексте являются вежливость, учтивость, интерес, адаптируемость, навязчивость.

Следуя этикету, при общении с незнакомцем необходимо использовать формальные слова и выражения. Для того чтобы создать положительный образ и расположить к себе собеседника, незнакомцы часто используют в своей речи уважительные обращения. Это можно проследить в следующих примерах, в частности выделенных курсивом лексемах:

Незнакомец, войдя в комнату, *вежливо* поклонился всему собранию; с меткостью человека, живущего в лучших обществах, отыскал он хозяина дома, сказал ему на польском языке *приветствие* и *просил* ночлега и гостеприимства, *объясняя*, что сбился с большой дороги и в такую пору не мог ехать далее [12].

После «летучки» она вышла из редакции и направилась было к метро, когда к ней подошел импозантный полноватый мужчина в затемненных очках и с длинными кудрявыми волосами.

– Девушка, – *обратился* к ней незнакомец *приятным* голосом, – вы можете уделить мне несколько минут?

Юля нервно огляделась, потом сообразила, что здание редакции совсем рядом и в случае *опасности* всегда можно туда вернуться. Зато этот мужчина может оказаться кем-нибудь... Ну, одним словом, *нельзя отказываться* от таких бесед. А *вдруг* ее *ожидает* сенсация? [11].

Как мы видим, речь собеседников находится в рамках этикета и сопровождается вежливыми обращениями. Несомненно, все это способствует созданию положительного впечатления о незнакомце.

В последнем отрывке реакция девушки вполне типична: встреча с незнакомым мужчиной насторожила и заинтересовала ее одновременно. С одной стороны, приличный внешний вид и вежливое обращение незнакомца заставили ее остановиться. А с другой стороны, атмосфера неизвестности заставила героиню нервничать.

В английской литературе можно найти похожие примеры коммуникации с незнакомцами. Например:

I was walking away from the post office when I heard someone running after me. A voice called me by name, and I turned. I expected to see Dr Mortimer, as I knew nobody else in the village. To my *surprise* it was a *stranger*. He was a small, thin man, between thirty and forty years old, with fair hair and no beard. He was carrying a butterfly net, and a box for putting butterflies in.

I hope you will excuse me for introducing myself, Dr Watson, ‘he said as he came up to me. ‘My name is Stapleton. I was in Dr Mortimer’s house and we saw you. He told me who you are. *May I walk along with you?* This path back to the Hall goes near my home, Pen House. Please come in and meet my sister, and spend an hour with us. I accepted Stapleton’s invitation, and we walked together [13].

В данном отрывке незнакомец обращается к доктору Ватсону в вежливой форме, рассказывает о себе некоторые факты для того, чтобы войти в доверие. В результате происходит желанная для незнакомца беседа.

В следующем примере показано типичное отношение большинства людей к незнакомцам: то, как бывает неловко начать разговор с незнакомым человеком. Так, в английской лингвокультуре стеснительность и чувство личного пространства выражены особенно, что вербализовано посредством выделенных лексем и словосочетаний в нижеприведенном контексте:

I had already formed the intention of asking her to lend it to me some day. “I like it,” she answered, after *a pause of a second or two*, during which she *examined* me. “What is it about?” I continued. I hardly know where I found *the hardihood* thus *to open a conversation with a stranger*; the step was *contrary to my nature and habits*: but I think her occupation *touched a chord of sympathy* somewhere; for I too liked reading, though of a frivolous and childish kind; I could not digest or comprehend the serious or substantial. “You may look at it,” replied the girl, offering me the book. I did so; a brief examination convinced me that the contents were less taking than the title: “Rasselas” looked dull to my trifling taste; I saw nothing about fairies, nothing about genii; no bright variety seemed spread over the closely-printed pages. I returned it to her; she *received it quietly*, and *without saying anything* she was about *to relapse into her former studious mood*: again I *ventured to disturb her* [15].

Разговор с незнакомцем не только тяжело начать, необходимо также соблюдать определенные правила. Рассказывать о своей личной жизни, как и спрашивать о ней собеседника, просто неприлично. В следующем примере мы видим, как подобные рамки были нарушены, что привело к ссоре, которая угрожала жизни человека:

We had a sort of poet in this house once. I expect you’d think nothing of her. Terrible sentimental stuff about God and Death and the dew and fairies. Nauseating... Funny old bird. Lately we *get people round* asking if we’ve got any of her stuff. I *send*

them packing. We keep ourselves to ourselves, Joan and I. There was a frightful nosy American in the summer who just turned up out of the blue and told us how honoured we must be, having the old bat's relics up here. Covered with paint and jangling jewellery, a real mess, she was. Wouldn't go when I asked her politely. Had to wave a gun at her. Wanted to sit in Joan's winter garden. To remember Christabel. Such rot [14].

В романе *Possession* описывается следующая ситуация: двое филологов-ученых из разных британских университетов исследуют творчество двух поэтов – Кристобелли Ла Мотт и Рэндольфа Генри Эша, и в своем поиске они оказываются в поместье, некогда принадлежавшем поэтессе Ла Мотт. Нынешние обитатели этого поместья, потомки Ла Мотт, живут уединенно, не желая принимать гостей, особенно неожиданных посетителей, интересующихся жизнью известной поэтессы. Их обывательское сознание не позволяет им правильно и адекватно воспринимать попытки других познакомиться поближе с той обстановкой, в которой работала поэтесса. Как видно из данного примера, внешние признаки человека, а также его откровенное любопытство формируют у хозяина дома ошибочное представление о незнакомого собеседнике, что оборачивается враждебным поведением хозяина (*Had to wave a gun at her*).

Как показывают приведенные выше примеры, коммуникативные ситуации, одним из участников которых является незнакомец, характеризуются определенным набором стратегий и тактик, влияющих на структуру коммуникативной ситуации в целом, а также ее прагматическую эффективность. В первую очередь следует выделить конфирмативную стратегию, проявляющуюся посредством тактик объяснения, готовности помочь в случае необходимости, а также дисконфирмативную, имеющую место в ситуациях конфликта с незнакомцем. Во втором случае проявляются тактики угрозы, оскорблений и пр.

В ситуациях общения с незнакомцем проявляется уникальная архитектура акционального и вербального поведения коммуникантов: сдержанность, вежливость, порою доходящая до учтивости или, наоборот, переходящая в невежливое поведение, настороженность, интерес, адаптируемость, возможная навязчивость, удивление, сомнение, готовность к риску.

В перспективе данного исследования мы планируем рассмотреть особенности мены

коммуникативных ролей и стратегий в ситуациях, в которых незнакомец постепенно раскрывается для собеседника как личность.

Список литературы

1. Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. 7-е изд., стереотип. М., 1999.
2. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник. 11-е изд., стереотип. М., 2001.
3. Баранов О.С. Идеографический словарь русского языка. М., 1995 [Электронный ресурс]. URL: <http://ideographic.academic.ru/> (дата обращения: 01.11.2011).
4. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. М., 2012.
5. Карасик В.И. Языковые ключи. М., 2009.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М., 2010.
7. Кислякова Е.Ю. Инакость как коммуникативная категория [Электронный ресурс] // Мир лингвистики и коммуникации. 2018. № 1. URL: http://tverlingua.ru/archive/051/6_51.pdf (дата обращения: 23.03.2021).
8. Кислякова Е.Ю. Ино-образ в структуре языковой личности как проблема коммуникативистики // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 2. С. 115–121.
9. Кислякова Е.Ю. Коммуникативная категория инакости: моногр. Волгоград, 2018.
10. Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология». 3-е изд. М., 1999.
11. Маринина А. Не мешайте палачу. М., 1998.
12. Сомов О.М. Гайдамак: малороссийская быль. М., 2011.
13. Arthur Conan Doyle. The hound of the Baskervilles. М., 2016.
14. Byatt A.S. *Possession. A Romance*. Chatto and Windus, 1990.
15. Charlotte Brontë. *Jane Eyre*. Pearson Education, 2008.
16. Dimpleby R., Burton G. *More Than Words: An Introduction to Communication by Graeme Burton, Richard Dimpleby* [Electronic resource]. URL: <https://archive.org/details/morethanwordsint0000dimb> (дата обращения: 08.02.2021).
17. Goffman E. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday, 1959.
18. Longman Dictionary of Contemporary English. *The Complete Guide to Written and Spoken English*. Harlow, 1995.
19. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press, 2005.
20. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford University Press, 2000.

* * *

1. Abramov N. Slovar' russkih sinonimov i skhodnyh po smyslu vyrazhenij. 7-e izd., stereotip. M., 1999.
2. Aleksandrova Z.E. Slovar' sinonimov russkogo yazyka: Prakticheskij spravochnik. 11-e izd., stereotip. M., 2001.
3. Baranov O.S. Ideograficheskij slovar' russkogo yazyka. M., 1995 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ideographic.academic.ru/> (data obrashcheniya: 01.11.2011).
4. Bulgakov M.A. Master i Margarita. M., 2012.
5. Karasik V.I. Yazykovye klyuchi. M., 2009.
6. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. 7-e izd. M., 2010.
7. Kislyakova E.Yu. Inakost' kak kommunikativnaya kategoriya [Elektronnyj resurs] // Mir lingvistiki i kommunikacii. 2018. № 1. URL: http://tverlingua.ru/archive/051/6_51.pdf (data obrashcheniya: 23.03.2021).
8. Kislyakova E.Yu. Ino-obraz v strukture yazykovoj lichnosti kak problema kommunikativistiki // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 2. S. 115–121.
9. Kislyakova E.Yu. Kommunikativnaya kategoriya inakosti: monogr. Volgograd, 2018.
10. Leont'ev A.A. Psihologiya obshcheniya: ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihya po special'nosti «Psihologiya». 3-e izd. M., 1999.
11. Marinina A. Ne meshajte palachu. M., 1998.
12. Somov O.M. Gajdamak: malorossiyskaya byl'. M., 2011.

*Communicative type of “stranger”
(based on the English and Russian
artistic communication)*

The article deals with the peculiarities of the verbal and actional behaviour of strangers as a generalized communicative type in the Russian and English artistic communication. The revealing of the semantic features of the type is topical for the choice of the contents of the communicative competence that is necessary both for the intra- and intercultural communication in the situation of communication, the dominant category feature of which is otherness.

Key words: category, otherness, communicative type, stranger, semantic features, concretization, architectonic of actional and verbal behaviour.

(Статья поступила в редакцию 06.04.2021)

И.В. ДАВИДОВА, С.В. ШЕШУКОВА
(Тюмень)

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА
АТРИБУТИВНЫХ
СЛОВСОЧЕТАНИЙ С РУССКОГО
ЯЗЫКА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК
(на примере научно-технических
текстов)**

Исследуются атрибутивные словосочетания, используемые в научно-технических текстах. Представлен сравнительный анализ структурно-семантических особенностей атрибутивных словосочетаний в русском и английском языках. Приведены способы и примеры перевода таких словосочетаний с русского на английский язык. Практический материал исследования представлен монографией инженерной тематики, а именно вопросам статического зондирования грунтов.

Ключевые слова: атрибутивное словосочетание, научно-технический текст, компрессия, способы перевода.

Современное открытое научное пространство способствует сотрудничеству ученых всего мира, которые имеют реальные и виртуальные возможности обмениваться своими техническими разработками, открытиями, идеями. Большое значение при этом имеет точная передача этих наработок с языка оригинала на переводящий язык. Перевод научно-технического текста предполагает наличие у переводчика не только технических знаний, но и навыков использования всех аспектов как родного, так и переводящего языка. По утверждению Б.Н. Климзо, одного из известных профессиональных переводчиков научно-технической литературы, дипломированного инженера, «главные трудности, с которыми сталкивается технический переводчик, связаны с языком», и это особенно касается английского языка, для которого характерен «расплывчатый» синтаксис наряду с обилием неоднозначных синтаксических конструкций [1, с. 12]. Среди таких конструкций выделяются атрибутивные словосочетания, отличающиеся многозначностью, разнообразием семантических связей между элементами словосочетания.

Актуальность изучения структурно-семантических особенностей атрибутивных групп в английском и русском языках определяется не-

большим объемом научных работ, посвященных исследованию атрибутивных конструкций в контексте инженерной тематики. Более того, проведенные исследования касались в основном перевода атрибутивных групп с английского языка на русский язык (Д.Р. Ханыху, Т.А. Зражевская, Л.М. Беляева, Ю.Е. Мурзо, Н.Ф. Большакова и др.), а не с русского языка на английский.

При подготовке материалов данной статьи были использованы следующие методы: метод сплошной выборки, метод сопоставительного анализа и метод количественного подсчета. Теоретическую основу исследования составили обзор и сопоставительный анализ атрибутивных словосочетаний в английском и русском языках.

Известно, что атрибутивное словосочетание – это словосочетание, состоящее из главного (определяемого) слова и одного или нескольких определяющих его слов. Такие конструкции всегда указывают на отношения, которые существуют между предметом и его признаком, или атрибутом. Отличительной чертой атрибутивных словосочетаний является тесная связь между его составляющими, которые выражают единое, хотя и расчлененное понятие или представление.

В зависимости от того, что выступает в качестве атрибута, в английском языке выделяются следующие типы атрибутивных словосочетаний:

1) прилагательное/причастие + существительное (например: *empirical dependencies, generalized studies*);

2) существительное + существительное (так называемые *stone wall constructions: friction sleeve, rigidity index*);

3) атрибутивные конструкции с внутренней предикацией (в качестве атрибута выступает фраза или предложение, например: *floor-to-ceiling window*).

Инженерная терминология характеризуется усложненными атрибутивными словосочетаниями. В английском языке включение более одного признака происходит путем добавления атрибутов, находящихся перед главным словом. Такие словосочетания демонстрируют только атрибутивные отношения. Так, Т.А. Зражевская и Л.М. Беляева разделяют атрибутивные словосочетания на двухчленные и многочленные, определяя правила их перевода [3]. Например, при переводе двухчленных словосочетаний первое существительное является определяющим (переводится на рус-

ский язык прилагательным, существительным в родительном падеже или существительным с предлогом), а второе – главным. С возрастанием количества слов в словосочетании смысловые отношения усложняются. Трудности перевода возникают в силу того, что помимо связей с главным (определяемым) существительным в таких словосочетаниях возможны и свои собственные смысловые связи между отдельными определениями.

Исследователь О.А. Захарова [4] определяет особенности английского атрибутивного словосочетания, образованного по типу примыкания. Основными компонентами такого словосочетания в английском языке являются атрибут и субстанция. Автор выделяет четыре класса слов, которые выступают как определения:

- числительные;
- местоимения;
- отглагольные прилагательные;
- существительные.

В зависимости от положения определения атрибутивные словосочетания делятся на наиболее распространенные препозитивные (определение стоит перед определяемым словом) и постпозитивные (определение стоит после определяемого слова). Посредством атрибутивных словосочетаний можно достичь максимальной краткости высказывания, поскольку английский язык характеризуется значительной степенью семантической компрессии. Она обусловлена:

- требованием информационной компрессии;
- необходимостью снятия синтаксической «громоздкости»;
- высокой потребностью в словосочетаниях-терминах и клишированных словосочетаниях, не допускающих вариативности интерпретации;
- широким использовании определений в научных текстах [5].

Что касается русского языка, то атрибутивные словосочетания в нем не менее разнообразны по своим семантико-грамматическим свойствам. Весомый вклад в описание и определение атрибутивных словосочетаний русского языка внесли В.В. Виноградов, Н.Н. Прокопович, Е.Н. Смольянинова, Г.Ю. Вострецова, О.Е. Морозова, Л.М. Меликова и др.

Наиболее типичны в русском языке сочетания существительных с прилагательными, местоимениями и порядковыми числительными при формальной согласованности компо-

нентов словосочетания. Атрибутивные отношения могут возникать также при сочетании существительных с предложными и беспредложными формами существительных, с наречиями и с инфинитивом.

Атрибутивные отношения возникают при семантико-грамматическом взаимодействии имен существительных:

1) с именами прилагательными: *высокое здание, надежное крепление;*

2) согласуемыми местоимениями: *каждая деталь;*

3) порядковыми числительными: *первое испытание;*

4) полными формами причастий: *несущая конструкция, решенная задача;*

5) предложными и беспредложными формами существительных: *устройство для вдавливания и извлечения зонда;*

6) наречиями: *устройство напротив;*

7) инфинитивом: *возможность отрегулировать.*

Приемы выражения синтаксических связей являются составной частью структуры языка и несут в себе признаки, дающие возможность определить типологические характеристики языка на уровне словосочетаний. Проведя сопоставительно-типологический анализ атрибутивных словосочетаний в русском и английском языках, Д.Р. Ханаху приходит к следующим выводам: синтаксические отношения в атрибутивных конструкциях сопоставляемых языков (русского и английского) передаются при помощи таких приемов связи, как согласование, управление и примыкание.

Согласование – очень распространенное явление в русском языке в силу того, что он имеет развитую систему словоизменения. В английском языке во многих случаях согласованию в русском языке соответствует примыкание. Согласование зависимого и стержневого компонентов имеет в английском языке очень ограниченную сферу употребления. Прежде всего, здесь отпадает согласование по линии рода. Нет в английском языке и согласования по линии падежа, поскольку категория падежа и категория рода в системе существительного и прилагательного не представлены [6].

Основу практической части данной статьи составляют авторский перевод монографии И.Б. Рыжкова и О.Н. Исаева «Статическое зондирование грунтов», которая вышла в 2016 г. в издательстве Bokforlaget Efron & Dotter AB (Stockholm, Sweden) под названием Cone Penetration testing of soils in geotechnics; авторский перевод статьи Т. Германовой, А. Керножицкой, И. Давыдовой «К вопросу о понятии “красные линии” в градостроительной практике» (On the concept “street lines” in urban planning practice” – MATEC Web of Conferences 106, 01021 (2017). DOI: 10.1051/matec-conf/201710601021 SPbWOSCE-2016). В статье поднимается проблема красных линий, определяющих особые условия использования и застройки городов, выявляются характеристики границ планировочных элементов, установленных красными линиями. В монографии приводится обзор исследований и анализ опыта практического применения метода статического зондирования грунтов в России и за рубежом за последние пять десятилетий [2].

Материалом для сопоставительного анализа послужили 100 русскоязычных атрибутивных и субстантивных словосочетаний, извлеченных методом сплошной выборки из текстов монографии и статьи, указанных выше. При переводе монографии и статьи были использованы словари (например, «Геотехнический терминологический русско-английский словарь» Р.А. Мангушева, «Англо-русский словарь по картографии, геодезии и аэрофототопографии» Г.Л. Гальперина), сайты (например, <https://dic.academic.ru/>, <https://www.multitran.com/>).

Варианты перевода русскоязычных атрибутивных словосочетаний на английский язык были классифицированы по различным признакам.

I. Перевод атрибутивных словосочетаний (прилагательное + существительное, причастие + существительное):

1) в переводе сохраняется атрибутивное словосочетание: *литологические разрезы – lithological sections, «точные» методы – “accurate” methods, обобщенное изучение – generalized studies, традиционное бурение – traditional drilling, аналогичные исследования – analogous research, легкие суглинки – sandy loams, установленные граничные значения – defined boundary values, градостроительная практика – urban planning practice, планировочный конфликт – planning conflict, территориальные зоны – territorial zones, поперечный профиль – transversal profile, антропогенные загрязнения – anthropogenic contamination; здесь следует отметить, что при переводе словосочетаний «прилагательное + существительное», «причастие + существительное» в ан-*

глийском языке нередко используется сочетание «существительное + существительное»: *красные линии – street lines, статическое зондирование – CPT (Cone Penetration Testing), инженерно-геологические изыскания – site surveys, фрикционное отношение – friction ratio, напряженно-деформированное состояние – stress-strain condition;*

2) перевод одним словом (компрессия при переводе): *глинистый грунт – clays, песчаный грунт – sands, процентное содержание – percentage, обратная величина – reciprocal, равновесное состояние – equilibrium, компьютерная программа – software, окружающая среда – environment;*

3) при переводе на английский язык атрибутивное словосочетание переходит в другой разряд: *удельное сцепление – coefficient of consolidation* (переход атрибутивного словосочетания в разряд сочетания существительных с предложной формой существительных).

Количественный анализ представленных примеров из группы атрибутивных словосочетаний «прилагательное + существительное», «причастие + существительное» демонстрирует преобладание сохранения структуры атрибутивного словосочетания при переводе с русского языка на английский язык (85%, из них 25% англоязычные словосочетания, представляющие структуру «существительное + существительное») с незначительным использованием компрессии (10%) и редким случаем перевода атрибутивного словосочетания в разряд сочетания существительного с предложной формой существительного (5%).

II. Перевод субстантивных словосочетаний с русского языка на английский язык с переходом в другой разряд в английском языке:

1) в разряд атрибутивных словосочетаний: *износ зонда – penetrometer wear, муфта трения – friction sleeve, размер валуна – boulder size, модуль сдвига – shear modulus, показатель текучести – liquidity index, магнитуда землетрясения – earthquake magnitude, слои грунта – soil layers, рейтинг достоверности – applicability rating, сопротивление сдвигу – shear stress, органы самоуправления – municipal body, ширина улицы – street width, местоположение границ участка – site planning;*

2) в разряд предложных словосочетаний: *диаграмма рассеяния – diagram of dissipation, неоднородность грунта – heterogeneity of soil, сравнение результатов – comparison of results, конструкция зонда – geometry of the pe-*

netrometer, глубина залегания – depths of occurrence, деформируемость грунта – deformative characteristics of soil, темпы консолидации – rates of consolidation, коэффициент фильтрации – coefficient of filtration, глубина погружения – depth of penetration, развитие территории – development of the area, реконструкция застройки – reconstruction in built-up areas.

Статистические данные показывают, что русскоязычные субстантивные словосочетания значительно чаще переводятся атрибутивными словосочетаниями, нежели предложными (75% к 25%). Это обусловлено такой особенностью английского языка, как тенденция к компрессии.

Таким образом, атрибутивные словосочетания отражают разнообразие семантико-синтаксических связей в языке. Основным приемом выражения синтаксических отношений на уровне атрибутивного словосочетания в английском языке является примыкание. В русском языке наиболее распространено согласование. Практика перевода текстов инженерной тематики показывает, что при переводе атрибутивных словосочетаний с русского языка на английский язык в основном сохраняется структура атрибутивного словосочетания «прилагательное + существительное», «причастие + существительное».

Знание и понимание особенностей перевода атрибутивных словосочетаний с русского языка на английский язык поможет осуществлять более качественную и точную передачу информации зарубежным коллегам и способствовать научно-техническому сотрудничеству.

Список литературы

1. Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы. М., 2003.
2. Рыжков И.Б., Исаев О.Н. Статическое зондирование грунтов. М., 2010.
3. Зражевская Т.А., Беляева Л.М. Трудности перевода с английского языка на русский: на материале газетных статей. М., 1972.
4. Захарова О.А. Перевод атрибутивных словосочетаний с английского языка на русский язык в научно-технических текстах // Апробация. 2015. № 5. С. 26–28.
5. Сырых Е.В. Структурно-семантические особенности атрибутивных словосочетаний английского языка. Философия и наука в культурах Запада и Востока // Сборник статей по материалам II Всероссийской научной конференции с меж-

дународным участием (6–7 июня 2018 г.). Томск, 2018.

6. Ханаху Д.Р. Атрибутивные словосочетания в русском и английском языках (сопоставительно-типологический анализ): автореф. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2007.

* * *

1. Klimzo B.N. Remeslo tehničeskogo prevodchika. Ob anglijskom jazyke, prevode i prevodchikah nauchno-tehničeskoj literatury. M., 2003.

2. Ryzhkov I.B., Isaev O.N. Statičeskoe zondirovanie gruntov. M., 2010.

3. Zrazhevskaya T.A., Belyaeva L.M. Trudnosti prevoda s anglijskogo jazyka na russkij: na materiale gazetnyh statej. M., 1972.

4. Zaharova O.A. Prevod atributivnyh slovosochetanj s anglijskogo jazyka na russkij jazyk v nauchno-tehničeskix tekstah // Aprobacija. 2015. № 5. S. 26–28.

5. Syryh E.V. Strukturno-semantičeskie osobnosti atributivnyh slovosochetanj anglijskogo jazyka. Filosofija i nauka v kul'turah Zapada i Vostoka // Sbornik statej po materialam II Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (6–7 iyunya 2018 g.). Tomsk, 2018.

6. Hanahu D.R. Atributivnye slovosochetaniya v russkom i anglijskom jazykah (sopostavitel'no-tipologičeskij analiz): avtoref. ... kand. filol. nauk. Majkop, 2007.

Specific features of the translation of the attributive phrases from Russian into English (based on the scientific technical texts)

The article deals with the attributive phrases used in the scientific technical texts. There is presented the comparative analysis of the structural and semantic peculiarities of the attributive phrases in the Russian and English languages. There are given the ways and examples of the translation of such phrases from Russian into English. The practical material of the research is presented by the monograph of the engineering theme, especially the issues of the cone penetration testing.

Key words: *attributive phrase, scientific technical text, compression, translation ways.*

(Статья поступила в редакцию 22.03.2021)

Н.М. ТУКЕШОВА
(Казань)

АНТОНИМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦАХ С АНТОНИМИЧНЫМИ КОМПОНЕНТАМИ В АНГЛИЙСКОМ И КАЗАХСКОМ ЯЗЫКАХ

Рассматриваются фразеологические единицы с антонимичными компонентами двух неродственных языков – английского и казахского. Систематизируются и классифицируются компоненты-антонимы в составе изучаемых фразеологических единиц по структурным и семантическим особенностям. Выявлено, что лексические антонимы влияют на значение фразеологических единиц в целом и усиливают их экспрессивность, представляя образное противопоставление.

Ключевые слова: *фразеологические единицы, антонимы, противоположность, структурные особенности, семантические особенности.*

Фразеологические единицы являются раздельнооформленными единицами языка с полностью или частично переосмысленными значениями [6, с. 7]. Интерес исследователей к фразеологии проявляется в изучении фразеологических единиц с различных аспектов, включая анализ определенного компонента в их составе, что способствует определению роли компонентов во фразеологическом значении, их семантических и структурных особенностей. В своем исследовании мы рассматриваем фразеологические единицы с антонимичными компонентами. Фразеологические единицы, имеющие в своем составе антонимы, – это устойчивые сочетания, центральные компоненты которых осложнены противоположными словами.

Одним из основных проявлений системности в языке является относительная противопоставленность элементов языка [1, с. 6]. В настоящее время проблема антонимии все больше изучается не только в лексикологии, но и во фразеологии двух сопоставляемых языков – английского и казахского. Исследователи уделяют много внимания выявлению критериев антонимичности во фразеологии, структурным и семантическим классификациям антонимов. Возрастающий интерес к проблеме антонимии во фразеологии обусловил актуальность темы исследования. Проблема антони-

мии во фразеологии, а именно фразеологических антонимов, рассматривалась в исследованиях Г.Р. Муташевой [12], Э.Р. Мардиевой [8], Г.И. Волкотруб [2], Е.Н. Миллер [9], Г.Т. Смагуловой [18] и др. Однако объект нашего исследования – фразеологические единицы с антонимичными компонентами – недостаточно исследован. Компоненты-антонимы в составе одной фразеологической единицы были упомянуты в работах Е.Н. Миллер [9, с. 70], Г.И. Волкотруб [2, с. 12], Г.Н. Смагуловой [18, с. 128]. Исследователи отметили наличие фразеологических единиц, в составе которых бывают пары антонимов, но не изучали их более детально. Так, Г.И. Волкотруб отмечает, что антонимичность фразеологических единиц, т. е. фразеологических антонимов, не зависит от наличия в составе антонимичных компонентов [2, с. 12]. А более подробное изучение и решение вопросов фразеологических единиц с антонимичными компонентами нашли отражение в работе Г.М. Полькиной, в которой раскрыты структурно-семантические особенности и межъязыковые отношения фразеологических единиц с антонимичными компонентами в английском и татарском языках [15]. Однако изучение данной проблемы в казахском языке еще не представлено.

В данной работе мы будем рассматривать антонимичные компоненты в составе фразеологических единиц. Принципы определения и выявления критериев антонимии и их отношений во фразеологии в основном опираются на исследования лексических антонимов. Антонимы являются номинативными единицами языка, которые взаимнопротивоположны по смыслу [7, с. 75]. Согласно Л.А. Новикову, антонимия – это явление языка, поэтому она должна быть определена как смысловая противоположность, закрепленная в нормах словоупотребления [13, с. 243]. Основным критерием при определении антонимии является понятие противоположности.

Д.А. Круз отмечает, что противоположности обладают уникальным очарованием и свойствами, которые могут показаться парадоксальными, например одновременная близость и удаленность друг от друга противоположностей [21, р. 197].

В казахском языке значительный вклад в изучение антонимов внес Ж. Мусин. Он определяет антонимы как особенное языковое явление, «слова, однородные по значению, взаимно эквивалентные и используемые в языке постоянно с противоположными значениями, которые обозначают однородные качественные понятия» [11, с. 52].

Для исследования при помощи метода сплошной выборки в первую очередь были отобраны фразеологические единицы с антонимичными компонентами из фразеологических словарей английского и казахского языков. Принципом отбора данных фразеологических единиц является наличие двух или более компонентов-антонимов в составе одной фразеологической единицы. Стоит отметить, что наличие компонентов-антонимов в составе одной фразеологической единицы является универсальным в двух сопоставляемых языках, т. к. оно нашло отражение в их фразеологической системе. Мы будем рассматривать структурные и семантические особенности отобранных фразеологических единиц с антонимичными компонентами.

По структурным особенностям антонимы можно разделить на разнокорневые (корневые) и однокорневые (аффиксальные) антонимы. Разнокорневые антонимы – это противоположности, выражающиеся разными корнями, тогда как однокорневые антонимы – противоположности, выражающиеся присоединением к основе аффиксов. В английском языке в рассматриваемых фразеологических единицах разнокорневые антонимы являются продуктивными: *off and on* – ‘время от времени, нерегулярно’, *from top to bottom* – ‘полностью, целиком’ [6, с. 550, 772].

Встречается фразеологическая единица, второй антонимичный компонент которой является составным антонимом, образованный сложением основ *mole* (крот) + *hill* (холм): *make a mountain out of a molehill* – ‘делать из мухи слона’ [Там же, с. 516]. Однако данная структура не является продуктивной.

В английском языке были обнаружены несколько случаев функционирования однокорневых антонимов. Они в исследуемых фразеологических единицах образуются с помощью антонимообразующих префиксов *re-*, *dis-*, *un-*: *flux and reflux* – ‘появление и исчезновение’; *likes and dislikes* – ‘симпатии и антипатии’ [Там же, с. 287, 458]; *quote, unquote* – ‘цитировать’ [20, р. 315]. В зависимости от оттенков отрицательных аффиксов их можно назвать контрдирективами, в которых одна из пар содержит отрицательные префиксы [19, с. 182].

В рассматриваемых фразеологических единицах казахского языка антонимичные компоненты представлены разнокорневыми антонимами: *оң мен солын айырды* – ‘различать хорошее и плохое’; *алым-берім істеді* – ‘попытался, действовать’ [5, с. 418, 39].

У исследователей казахского языка возникают споры касательно однокорневых ан-

тонимов. Одни относят их к антонимам, другие же вовсе отрицают наличие в них антонимических отношений. В отличие от английского языка, в казахском языке отсутствуют префиксы, поэтому ставится вопрос об антонимобразующих качествах суффиксов. Г. Калиев и А. Болганбаев отмечают, что суффиксы *-лы, -лі, -ды, -ді, -ты, -ті* образуют положительные производные антонимы, а суффиксы *-сыз, -сіз* – негативные. Например: *ақшалы* ‘денежный, богатый, с деньгами’ – *ақшасыз* ‘безденежный, не имеющий денег’ [4, с. 118]. Другой же исследователь Б. Сагындыкулы замечает, что нельзя относить понятия с противоречивыми значениями к антонимам. Слова с противоречивыми значениями, образуясь с помощью суффиксов *-сіз, -сыз, -ма, -ме, -ба, -бе, -на, -не*, сводят на нет качество предмета или явления, запрещают действие, движение. А антонимы, т. е. слова с противоположными значениями, в свою очередь не только отрицают друг друга, но и в том числе дают новую оценку явлению, предмету [16, с. 79]. М. Оразов также считает, что суффиксы *-ма, -ме* не могут образовать антонимы, т. к. они не словообразующие, а только словоизменяющие. Однако при этом он относит слова *бақытты* ‘счастливый’ – *бақытсыз* ‘несчастливый’ к антонимам, отмечая, что словообразовательный суффикс *-сыз* создает новое слово и входит в лексико-грамматическую категорию [14, с. 145]. В этой работе мы будем придерживаться мнения, что суффиксы *-ма, -ме* не могут образовать антонимы, поскольку они являются словоизменяющими суффиксами. Например, *кір* ‘заходи’ – *кірме* ‘не заходи’ являются не двумя разными словами, а двумя разными формами одного слова. Другими словами, *кірме* ‘не заходи’ не привносит новое значение слову *кір* ‘заходи’, только запрещает делать это действие. Тогда как антонимом к слову *кір* ‘заходи’ является слово *шық* ‘выйди’, которое выражает симметричную противоположность.

При определении антонимичности главным критерием является смысловая противоположность. Анализ антонимичных компонентов отобранных фразеологических единиц в исследуемых языках позволил установить антонимы, выделяемые по типу противоположности. В английском языке такие исследователи, как Дж. Лайонз, С. Джонс, М.Л. Мерфи, делят антонимы по типу противоположности на контрарные, комплементарные, конверсивные, векторные (дирекциональные/направленные). В казахском языке же недостаточно раскрыты вопросы классификации анто-

нимов по характеру противоположности. Однако стоит упомянуть, что А.К. Жумабекова в своей работе делит антонимические оппозиции на градуальные, эквиполентные и привативные оппозиции, взяв за основу классификацию Н.С. Трубецкого. Этот метод оппозиции позволил ей сделать анализ языковых единиц, принимая во внимание психологические, логические, лингвистические основы типов противоположности [3, с. 11].

Мы различаем такие типы, как контрарные, комплементарные, конверсивные и векторные противоположности. Например, к фразеологическим единицам с контрарными противоположностями мы относим следующие фразеологические единицы: *high and low* – ‘все классы общества’ [6, с. 386]; *throw good money after bad* – ‘тратить деньги впустую’ [25, р. 291]; *put new wine into old bottles* – ‘втискивать новое содержание в старую форму’ [6, с. 825]; *кең дүние тар болды* – ‘разочароваться в жизни’; *ұзындағы өшін, қысқадағы кегін алды* – ‘отомстить’; *ыстық-суығына бірдей төзді* – ‘делить радость и горе с кем-либо’ [5, с. 247, 541, 576]. В этих примерах представлены контрарные противоположности, такие как *high – low* ‘высокий – низкий’, *good – bad* ‘хороший – плохой’, *new – old* ‘новый – старый’, *кең – тар* ‘широкий – узкий’, *ұзын – қысқа* ‘длинный – короткий’, *ыстық – суық* ‘горячий – холодный’. Здесь контрарная или же градуальная противоположность характеризуется различной степенью одного и того же признака. Отрицание одного не гарантирует истинность другого, т. е. имеется возможность существования других состояний. Это объясняется тем, что контрарные противоположности включают шкалы с промежуточными значениями. В примере *кең дүние тар болды* – ‘разочароваться в жизни’ [Там же, с. 247] также наблюдается постепенное изменение признака *кең* ‘широкий’ на признак *тар* ‘узкий’. Антонимы в этих примерах употребляются для обобщения признака предметов или явлений с одной семантической шкалой и для сравнения одного признака с другим, постепенного перехода от одного состояния, признака в другой.

В составе изучаемых фразеологических единиц было выявлено наличие комплементарных противоположностей: *after a storm comes a calm* – ‘после бури наступает затишье’; *a matter of life and death* – ‘вопрос жизни и смерти, жизненно важный вопрос’; *off and on* – ‘время от времени, нерегулярно’ [6, с. 727, 493, 550]; *өлген-тірілгенін білмеді* – ‘не жалеть себя, забывать о себе’; *жақсысын асырды, жаманын жасырды* – ‘защитить честь

на публике; поощрять; поддержать' [5, с. 430, 177]. Комплементарными противоположностями в приведенных примерах являются *storm* 'шторм' – *calm* 'затишье', *life* 'жизнь' – *death* 'смерть', *off* 'выключение, дальний' – *on* 'включение, ближний', *өлген* 'мертвый' – *тірілген* 'воскресший', *жақсы* 'хороший' – *жаман* 'плохой'. Данный тип противоположности легко распознать, т. к. отрицание одного явления или предмета означает признание другого явления или предмета. Комплементарные противоположности в приведенных примерах употребляются для дополнения значения друг друга, в том числе для обобщения противопоставляемых признаков и так образуют новое значение.

В составе фразеологических единиц также наблюдается наличие конверсивных противоположностей: *give or take* – 'приблизительно, примерно' [24, р. 24]; *be bought and sold* – 'быть обманутым, одураченным'; *throw out a minnow to catch a whale* – 'рисковать малым ради большой выгоды' [6, с. 118, 508]; *бұтсыз берді, құнсыз алды* – 'взять безвозмездно' [5, с. 130]; *атадан балаға жеткізу* – 'передать из рода в род' [17, с. 120]; *құлдай іспен, бидей іітмі* – 'упорно, усердно работать' [5, с. 362]. Конверсивными противоположностями в приведенных примерах являются *give* 'давать' – *take* 'взять', *bought* 'купленный' – *sold* 'проданный', *throw out* 'выбросить' – *catch* 'поймать', *берді* 'давать' – *алды* 'взять', *ата* 'дедушка' – *бала* 'сын, внук, мальчик', *құл* 'раб, бедный' – *би* 'хозяин, богатый'. Как отмечает М.Л. Мерфи, конверсивные противоположности в определенном смысле являются чистейшими примерами прямого противопоставления, поскольку они выступают лингвистическим эквивалентом зеркальных отображений – рассмотрения одного и того же отношения с разных сторон [23, р. 196], т. е. выражают одно и то же действие или отношение с разных точек зрения его участников. Однако в рамках фразеологических единиц в большинстве случаев конверсивные противоположности характеризуют один и тот же денотат с различных сторон. Встречаются фразеологические единицы с использованием слов с родственной, реляционной связью, такие как *атадан балаға жеткізу* – 'передать из рода в род' [17, с. 120]; *құлдай іспен, бидей іітмі* – 'упорно, усердно работать' [5, с. 362]. В английском языке наблюдается употребление термина *relational opposites* для таких противоположностей Ф.Р. Палмером, который указывает на их реляционные (относительные) характеристики [26, р. 82].

Примерами фразеологических единиц с векторной противоположностью в составе являются следующие: *look smb. up and down* – 'смерить кого-либо взглядом'; *right and left* – 'езде, со всех сторон, направо и налево'; *from top to bottom* – 'полностью, целиком' [6, с. 469, 633, 772]; *оң мен солын айырды* – 'различать хорошее и плохое'; *іінінен кіріп, сыртына шықты* – 'льстить, подхалимничать, угождать' [5, с. 418, 586].

В данных фразеологических единицах векторные противоположности характеризуют противоположно направленные движения, действия. Данный тип противоположности называется *directional opposites* Д.А. Крузом, Дж. Лайонзом и др. Дж. Лайонз делит дирекциональные противоположности на подтипы – ортогональную и антиподальную. Стоит отметить, что другими исследователями был предложен термин *реверсивные*. Однако мы считаем целесообразным отнести противоположности этого типа к векторным без деления их на подтипы. Несмотря на разные термины, они включают в себя общее, все они означают разнонаправленность признаков, действий, свойств, движений.

Исходя из вышеизложенного, можно отметить, что исследуемые фразеологические единицы с антонимичными компонентами в английском и казахском языках охватывают все типы противоположности, в двух языках все противоположности характеризуются схожими признаками. Стоит отметить, что большинство исследователей относят контрарные, или градуальные, противоположности к истинным антонимам (Дж. Лайонз, Д.А. Круз), что касается других типов противоположностей, они не рассматриваются исследователями как антонимы. Однако мы в данной работе принимаем широкую трактовку антонимии, поэтому в нашем понимании все перечисленные нами типы противоположности являются антонимами. Антонимы в большинстве случаев употребляются не в прямом, а в переносном значении: в английском языке *minnow* 'пескарь' – *whale* 'кит' во фразеологической единице *throw out a minnow to catch a whale* – 'рисковать малым ради большой выгоды' [6, с. 508] отрываются от денотатов, обозначающих их буквальными значениями, и приобретают значение 'малая выгода – большая выгода'; в казахском языке также *ыстық* 'горячий' – *суық* 'холодный' во фразеологической единице *ыстық-суығына бірдей төзді* – 'делить радость и горе с кем-либо' [Там же, с. 576] служат для обозначения положительных и отрицательных эмоций «радость – горе». В ре-

зультате переосмысления данного сочетания слов возникает новое фразеологическое значение.

Антонимы употребляются как средство создания контраста, но эти противопоставления не всегда создаются ими. Во фразеологических единицах с антонимичными компонентами обоих языков были выявлены прагматические антонимы. Прагматические антонимы – это противопоставляемые лексические единицы, выражающиеся не чисто семантически, а путем частого образного употребления в практике использования слов [13, с. 255]. К фразеологическим единицам с прагматическими антонимами можно отнести следующие: *body and soul* – ‘душой и телом’ [6, с. 95]; *айырмасы жер мен көктей* – ‘как небо и земля’ [5, с. 22]. В приведенных примерах *body* ‘тело’ – *soul* ‘душа’, *жер* ‘земля’ – *көк* ‘небо’ являются прагматическими антонимами. В связи с частым употреблением этих компонентов в речевой практике они крепко зафиксировались в сознании людей как противоположности друг друга.

Г.М. Полькина отмечает, что в английском языке один и тот же компонент фразеологической единицы может вступать с разными компонентами в антонимические связи и образовывать антонимическую пару в составе фразеологической единицы, к тому же различие значений подобных фразеологизмов подтверждает то, что лексические антонимы влияют на целостное значение фразеологизма [15, с. 70]. В анализируемом материале мы также наблюдаем такие фразеологические единицы в английском и в казахском языках: *sweet and sour* – ‘кисло-сладкий’ [22, р. 665]; *the sweet and the bitter of life* – ‘радости и горести жизни’ [6, с. 739]; *су ішсем де, у ішсем де* – ‘что бы ни случилось’ [17, с. 40]; *отқа қарап, суға сүрінді* – ‘разоряться, бедствовать’ [5, с. 422]. Мы вслед за Г.М. Полькиной считаем, что отличие значений данных фразеологических единиц говорит о том, что антонимы влияют на целостное значение фразеологических единиц.

Рассматривая с разных аспектов все типы антонимов и вышеприведенные примеры фразеологических единиц, можно отметить, что включение всех типов антонимов в состав фразеологических единиц означает параллельную отражаемость категории противоположности во фразеологии исследуемых языков [15, с. 51]. Антонимы в составе фразеологических единиц не теряют свои свойства лексических антонимов, являются активным строительным материалом фразеологических единиц [Там же, с. 24]. Они влияют на усиление экспрес-

сивности значения фразеологических единиц. Роль и функции антонимов проявляются не только в том, что они представляют образное противопоставление, но и в том, что они в силу природы своих значений служат для выражения противоположности [10, с. 26]. Например, фразеологическая единица *give or take* [24, р. 24] означает ‘приблизительно, примерно’, здесь видно, что антонимы *give* ‘давать’ и *take* ‘взять’ употребляются в переносном значении, а не в прямом. Казахская фразеологическая единица *оң мен солын айырды* [5, с. 418] означает ‘различать хорошее и плохое’, антонимы *оң* ‘правый’ и *сол* ‘левый’ также употребляются не в прямом смысле, а в переносном *оң* ‘правый’ – *хороший* и *сол* ‘левый’ – *плохой*. В этом примере значения антонимов связаны с ассоциативной связью и выражают противоположность понятий «хороший» и «плохой».

Таким образом, можно сделать следующие выводы: сопоставительное исследование показало, что антонимические связи, присутствующие в лексике обоих языков, наблюдаются также в их фразеологии. По структурным особенностям в английском языке встречаются разнокорневые и однокорневые антонимы. В изучаемых фразеологических единицах однокорневые антонимы образуются при помощи таких префиксов, как *re-*, *dis-*, *un-*. Что касается однокорневых антонимов в казахском языке, мы не рассматривали как антонимы слова, образованные с помощью суффиксов *-ma*, *-me*, т. к. они не придают слову новое качество, а только отрицают его значение. Соотношение типов антонимов в составе фразеологических единиц в английском и казахском языках совпадает. Лексические антонимы, встречающиеся во фразеологических единицах в обоих языках, охватывают все типы антонимической противоположности, т. е. комплементарные, контрарные, конверсивные и векторные противоположности.

Можно отметить, что образование антонимического отношения одного компонента с тем или иным компонентом приводит к появлению нового контрастного значения и последующему его влиянию на целостное значение фразеологических единиц с антонимичными компонентами. Целостное значение фразеологических единиц образуется при объединении значений двух компонентов-антонимов и в результате переосмысления значения фразеологических единиц. Функций антонимов проявляются в том, что антонимы могут представлять образное противопоставление при помощи постоянного сопоставления объектов окружающей действительности. В рассматриваем-

мых фразеологических единицах компоненты-антонимы могут обладать положительной и негативной коннотацией при описании радости, горя и т. д.

В английском и казахском языках в плане изучения антонимии отмечается разная степень изученности проблемы. Так, в английском имеются исследования, охватывающие теорию антонимии и противоположности с различных аспектов, в то время как в казахском языке изучение антонимов ограничивается лишь несколькими работами в плане изучения понятия противоположности. Перспективы дальнейшего исследования проблемы мы видим в более детальном изучении роли и функций антонимичных компонентов в составе фразеологических единиц.

Список литературы

1. Варфоломеева Н.С. Сравнительно-сопоставительный анализ фразеологической антонимии: на материале английского, китайского и русского языков: дис. ... канд. филол. наук. М., 2001.
2. Волкотруб Г.И. Фразеологические антонимико-синонимические парадигмы современного русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киев, 1991.
3. Жумабекова А.К. Оппозитивный анализ антонимических единиц казахского и русского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Алматы, 1995.
4. Калиев Г., Болганбаев А. Қазіргі қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы. Алматы, 2006.
5. Кенесбаев С.К. Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі. Алматы, 1977.
6. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. М., 1984.
7. Лихачёва О.Н. Понятие антонимов и антонимии в русском и английском языках // Кубан. мед. вестн. 2006. № 11. С. 73–75.
8. Мардиева Э.Р. Принципы составления словаря фразеологических антонимов русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2003.
9. Миллер Е.Н. Антонимия в лексике и фразеологии (на материале немецкого и русского языков). Алма-ата, 1978.
10. Молонова Л.Б. Осмысление понятия противоположности в бурятском языке: когнитивный аспект [Электронный ресурс] // Филология: научные исследования. 2019. № 5. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=30955 (дата обращения: 04.12.2020).
11. Мусин Ж. Антонимы в казахском языке: дис. ... канд. филол. наук. Кокчетав, 1970.
12. Муташева Г.Р. Антонимы и антонимические отношения в лексике и фразеологии кумыкского и русского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Махачкала, 2010.
13. Новиков Л.А. Семантика русского языка. М., 1982.
14. Оразов М. Қазақ тілінің семантикасы. Алматы, 1991.
15. Польшкина Г.М. Сопоставительный анализ фразеологических единиц с антонимичными компонентами в английском и татарском языках: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2002.
16. Сағындыкулы Б. Қазіргі қазақ тілі. Лексикология. Алматы, 2005.
17. Смагулова Г. Мағыналас фразеологизмдер сөздігі. Алматы, 2010.
18. Смагулова Г.Н. Фразеологизмдердің семантикалық категориялары. Алматы, 2017.
19. Соловьева Н.В. Оппозиция как объект теоретического исследования (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 4(46): в 2 ч. Ч. II. С. 179–185.
20. Collins COBUILD dictionary of idioms / ed. by J. Sinclair. HarperCollins Publishers, 1997.
21. Cruse D.A. Lexical semantics. Cambridge University Press, 1987.
22. Spears R.A. McGraw-Hill's dictionary of American idioms and phrasal verbs. The McGraw-Hill, 2005.
23. Murphy M.L. Semantic Relations and the Lexicon: Antonymy, Synonymy, and other Paradigms. Cambridge University Press, 2003.
24. O'Dell F., McCarthy M. English Idioms in use. Cambridge University Press, 2017.
25. Oxford dictionary of idioms / ed. by J. Siefring. Oxford University Press, 2004.
26. Palmer F. R. Semantics. Cambridge University Press, 1981.

* * *

1. Varfolomeeva N.S. Sravnitel'no-sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskoy antonimii: na materiale anglijskogo, kitajskogo i russkogo yazykov: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2001.
2. Volkotrub G.I. Frazеologicheskie antonimiko-sinonimicheskie paradigmy sovremennogo russkogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kiev, 1991.
3. Zhumabekova A.K. Opozitivnyj analiz antonimicheskikh edinic kazahskogo i russkogo yazykov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Almaty, 1995.
4. Kaliev G., Bolganbaev A. Qazirgi qazaq tilinij leksikologiyasy men frazeologiyasy. Almaty, 2006.
5. Kenesbaev S.K. Qazaq tilinij frazeologiyalyk sozdigi. Almaty, 1977.
6. Kunin A.V. Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'. M., 1984.
7. Lihachyova O.N. Ponyatie antonimov i antonimii v russkom i anglijskom yazykah // Kuban. med. vestn. 2006. № 11. S. 73–75.
8. Mardieva E.R. Principy sostavlениya slovarya frazeologicheskikh antonimov russkogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2003.

9. Miller E.N. Antonimiya v leksike i frazeologii (na materiale nemeckogo i russkogo yazykov). Almaty, 1978.

10. Molonova L.B. Osmyslenie ponyatiya protivopolozhnosti v buryatskom yazyke: kognitivnyj aspekt [Elektronnyj resurs] // Filologiya: nauchnye issledovaniya. 2019. № 5. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=30955 (data obrashcheniya: 04.12.2020).

11. Musin Zh. Antonimy v kazahskom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk. Kokchetav, 1970.

12. Mutasheva G.R. Antonimy i antonimicheskie otnosheniya v leksike i frazeologii kumykskogo i russkogo yazykov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Mahachkala, 2010.

13. Novikov L.A. Semantika russkogo yazyka. M., 1982.

14. Orazov M. Kazak tiliniñ semantikasi. Almaty, 1991.

15. Pol'kina G.M. Sopotavitel'nyj analiz frazeologicheskikh edinic s antonimichnymi komponentami v anglijskom i tatarskom yazykah: dis. ... kand. filol. nauk. Kazan', 2002.

16. Sagyndykuly B. Kazirgi kazak tili. Leksikologiya. Almaty, 2005.

17. Smagulova G. Maғыnalas frazeologizmdер sözdigi. Almaty, 2010.

18. Smagulova G.N. Frazeologizmdерdiң semantikalыk kategoriyalary. Almaty, 2017.

19. Solov'eva N.V. Opoziciya kak ob#ekt teoreticheskogo issledovaniya (na materiale anglijskogo yazyka) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2015. № 4(46): v 2 ch. Ch. II. S. 179–185.



Antonymic relations in the phraseological units with the antonymic components in the English and Kazakh languages

The article deals with the phraseological units with the antonymic components of two unrelated languages – English and Kazakh. There are systemized and classified the antonym components in the content of the studied phraseological units by the structural and semantic features. There is revealed that the lexical antonyms influence on the meaning of the phraseological units and intensify their expressiveness, presenting the imaginative contradiction.

Key words: *phraseological units, antonym, contradiction, structural features, semantic features.*

(Статья поступила в редакцию 23.03.2021)

БЕ ЧУНЬХУН
(Шихэцзы, КНР)

А.Т. ГРЯЗНОВА
(Москва)

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АКЦИОНАЛЬНОГО КОДА КУЛЬТУРЫ В РУССКО-КИТАЙСКИХ МЕЖЪЯЗЫКОВЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЭКВИВАЛЕНТАХ И СООТВЕТСТВИЯХ

Сопоставляются русские и китайские фразеологизмы с целью выявления общих закономерностей и национально-культурной специфики кодирования культурной информации. Предметом анализа выбран акциональный код, сравнительное изучение которого на русском и китайском материале позволяет лучше понять способы репрезентации и концептуализации действительности в языках разных групп. Особое внимание уделяется анализу метафорического переосмысления глагольных компонентов устойчивых выражений.



Ключевые слова: *национально-культурная специфика, акциональный код культуры, сравнительное изучение, межкультурная коммуникация.*

Акциональный код культуры, который мы вслед за В.Н. Телией [6] трактуем как «совокупность наименований и их сочетаний», обозначающих «деятельность в целом или отдельные действия и отношение человека к ним» [Там же, с. 49], занимает важное место в русской и китайской языковых картинах мира. Согласно исследованиям русских и китайских лингвистов, лингвокультурный код, соотносимый с древнейшими архетипическими представлениями человека и имеющий символическую природу, отражает национально-культурную специфику менталитета народа. Акциональный код относится к числу базовых, основополагающих для русской и китайской лингвокультур.

Внесем уточнение: деятельность человека во всех языках обозначается глаголами и глагольными фразеологизмами, именно они служат материалом для наших наблюдений [1, с. 22–23]. В процессе их анализа мы сосредоточили внимание на сравнении глагольных

фразеологизмов с целью выявления степени эквивалентности русского и китайского акционального кода.

В качестве объекта исследования нами выбраны русские и китайские глагольные фразеологизмы, которые были извлечены из «Большого китайско-русского словаря» под редакцией Б.Г. Мудрова [7]. Все китайские фразеологизмы (чэньюй) выбраны только с учетом их образного значения, соотносящегося с глагольным компонентом. При их сравнении с русскими фразеологизмами мы использовали метод компонентного анализа, который применяется для выявления коннотативных и потенциальных сем, относящихся к числу неясных и служащих основой при образовании переносного значения языковых единиц.

В своих наблюдениях мы опираемся на работы Ю.П. Солодуба, который, сопоставляя фразеологические единицы различных языков, отмечает «наличие в них межъязыковых фразеологических эквивалентов (МФЭ), тождества семантики» [5, с. 9]. Согласно определению, данному исследователем, «межъязыковые фразеологические эквиваленты – это фразеологизмы различных языков, совпадающие по своим значениям, фразеологическим образам и стилистической окраске» [4, с. 207].

Как отмечают Ю.П. Солодуб и Ф.Б. Альбрехт, «образное видение мира может существовать у народов совершенно неродственных языков» [Там же, с. 10], что позволяет предположить возможность совпадения языковых кодов, используемых разными национальными сообществами, в том числе акционального, который существует в деятельностно-поведенческой, деятельностно-речевой, зооморфно-поведенческой, физически-катастатической, телесно-катастатической, статико-катастатической и других разновидностях.

В исследовании «Современный русский язык. Лексика и фразеология (сопоставительный аспект)» ученые выделили три основных разновидности МФЭ и два типа межъязыковых фразеосемантических соответствий (МФС) по степени их структурно-типологической близости [4, с. 207–210]. Опираясь на данную классификацию, мы анализируем выбранные фразеологизмы, которые содержат акциональный код, разделяя материалы на нижеследующие группы:

МФЭ 1 – полные эквиваленты, предполагающие абсолютное соответствие разноязычных фразеологизмов на лексическом и грамматическом уровнях [Там же, с. 208]. Сравнивая русские и китайские фразеологизмы, мы заме-

тили, что некоторые из них похожи по форме, сигнификативной и коннотативной характеристикам (эмоциональной, экспрессивной и стилистической окраске), и на этом основании они фиксируются двуязычными словарями как эквивалентные. В полноэквивалентных фразеологизмах средства выражения акционального кода совершенно одинаковы, что отражает точное соответствие их образов, лексического наполнения, грамматической структуры и стилистической окраски.

Абсолютно тождественными друг другу являются русское фразеологическое единство *голова идет кругом*, которое в первом значении описывает состояние человека, от обилия дел утратившего способность ясно мыслить, а во втором – сильное головокружение, и китайское выражение 头晕 [тоу юнь], которое дословно переводится как «голова идет кругом» и описывает состояние, когда кто-либо испытывает головокружение от усталости, переутомления и т. п., а также метафорически характеризует того, кто теряет способность ясно соображать от множества дел, забот и т. п. Это тот редкий случай, когда фразеологизмы многозначны, но совпадают в обоих значениях, демонстрируя при этом тождество образности, лексического наполнения и грамматики.

Чаще единицы этого типа все же обнаруживают незначительные расхождения, обусловленные принадлежностью языков к разным типам. Например, для выражения семантики 'причинения вреда другим' употребляются русское фразеологическое единство *копать (рыть) яму другому* и его китайский эквивалент 挖坑 [ва кэн] (букв. «копать яму»). Оба они содержат образы, возникшие в результате метафорического переноса, и соотносятся с деятельностно-поведенческой разновидностью акционального кода, поэтому абсолютно эквивалентны. В основе фразеологизма лежит словесный комплекс-прототип, переносное значение которого трактуются как «причинение людям боли и вреда тайным способом». Здесь *яма* символизирует неизвестную опасность и неприятность. В русской и китайской культурах людям советуют *не копать (рыть) яму* другим, причем в русской лингвокультуре это мотивируется тем, что производитель действия «сам в нее попадет».

Для передачи значения «тяжелые переживания» употребляются русское фразеологическое единство *рвать на себе волосы* и китайский фразеологизм 揪头发 [цзю тоу фа] (букв. «рвать волосы»). Фразеологизмы соотносятся с физически-катастатической разновидностью

кода, образ создается жестовой символикой, через нее передается внутреннее состояние человека. Переосмысление словесного комплекса-прототипа основано на метонимической модели «переживание – выражающее его физическое действие (жест)».

В русском языке для выражения семантики «необоснованное сомнение, завышенная самооценка» используется фразеологическое единство *задирать хвост*. Аналогичный смысл передает китайское выражение 翘尾巴 [цяо вэй ба], которое буквально переводится как «задирать хвост». Эти два фразеологизма метафорически характеризуют «того, кто зазнается», этот жест символизирует гордость, глагол соотносится с зооморфно-поведенческой разновидностью акционального кода.

Для выражения тревоги русскими употребляется фразеологизм *кошки на сердце скребут*, которому соответствует китайский устойчивый оборот 心里像猫抓一样 [син ли сянь мао чжуа и ян] (букв. «на сердце как кошки скребут»). Оба фразеологизма передают душевное состояние человека, соотносятся с зооморфно-поведенческой разновидностью акционального кода, в основе образа метафоры лежит ассоциация душевных страданий с болью, причиняемой острыми когтями кошки. Как можно заметить, все приведенные примеры содержат негативную оценку.

Мы обнаружили один пример с одобри-тельной оценкой. Для характеристики открытого и искреннего разговора русские употребляют фразеологическое единство *открыть душу*, которое говорится с одобрением. «В основе образа фразеологизма лежит пространственно-антропная метафора, уподобляющая внутренний мир человека внешнему открытому пространству» [6, с. 505]. 敞开心扉 [чан кай синь фэй] буквально переводится как «раскрыть душу». Фразеологизмы соотносятся с деятельностно-речевой разновидностью кода и отражают стереотип искреннего, доверительного отношения к кому-либо. Символические образы, содержащиеся в русском и китайском фразеологизмах, одинаковы.

МФЭ 2 – обнаруживают отсутствие полного соответствия разноязычных фразеологизмов на лексическом уровне [4, с. 208]. Взаимозаменяемые лексемы двух языков относятся к одинаковым семантическим группам, но при этом содержат культурную информацию, обусловленную особенностями разных картин мира.

Например, в русском языке для характеристики высокой степени стеснения или чув-

ства неловкости используется фразеологическое единство (*готов*) *сквозь землю провалиться* (обычно от стыда). Китайское устойчивое выражение 找个地缝钻进去 [чжао гэ ди фэн цзуань цзинь цой] дословно переводится как «искать шов земли и залезть» и эквивалентно передает то чувство стыда, застенчивости, когда человек не знает, что делать, куда спрятаться от всеобщего внимания. Русский и китайский фразеологизмы соотносятся с пространственно-катастатической разновидностью кода.

Для выражения сильного страха употребляется русское фразеологическое единство *волосы встают дыбом* и китайский фразеологизм 毛骨悚然 [мао гу сун жань]. Последний дословно переводится как «волосы и кости встают дыбом». Он описывает гиперболическую ситуацию, когда волосы поднимаются над головой и позвоночник холодеет, т. е. человек испытывает чувство страха. Его синоним 汗毛直竖 [хань мао чжи шу] дословно переводится как «волосы на поверхности кожи человека прямо встают». Фразеологизмы соотносятся с телесно-катастатической разновидностью акционального кода. Их образное значение восходит к физической реакции человека, ощутившего сильный испуг.

В группу МФЭ 2 входят многочисленные устойчивые выражения, характеризующие поведение и поступки различного типа, большинство из которых вызывает негативную оценку. Их значение обусловлено метафорическим переосмыслением ситуации, которую называют словесные комплексы-прототипы. Например, для характеристики напрасного труда употребляются фразеологические единства *толочь воду в ступе* и *носить воду решетом* (*в решете*), реализующие деятельностно-поведенческую разновидность акционального кода. Китайский фразеологизм 竹篮打水 [чжу лань да шуй], дословно переводимый как «носить воду бамбуковой корзиной», основан на переосмыслении ситуации, при которой *вода сливается из бамбуковой корзины из-за отверстий*, как и из решета.

Для выражения беспринципного изменения своих взглядов используется фразеологизм *держат нос по ветру* с предметно-ментальной разновидностью кода. Образ создается метафорой, уподобляющей поведение человека управлению кораблем, фразеологизм выступает как эталон лицемерного поведения. 见风使舵 [цзян фэн ши до] дословно значит «смотреть на направление ветра, чтобы поправить румпель», метафорически означает «по-

ступать с оглядкой на посторонних, менять свое отношение к ситуации в соответствии с ее изменением». Оба фразеологизма возникли на основе словесных комплексов-прототипов, используемых в речи моряков; они соотносятся с деятельностно-поведенческой разновидностью акционального кода.

Для обозначения клеветы в русском фразеологическом сочетании употребляется фразеологически связанный и конструктивно ограниченный глагол *чернить* (*кого-либо*), а в китайском устойчивом выражении ту же функцию выполняет глагол 抹黑 [мо хэй], который дословно переводится как «красить в черный цвет» и означает «клеветать, наговаривать на кого-либо». Оба образа созданы на основе метафор, передающих одинаковое стереотипное представление о черном цвете как *грязном и пачкающем репутацию*. Оба глагола соотносятся с деятельностно-речевой разновидностью акционального кода. В их синонимические ряды входят фразеологическое единство *облить грязью* и 泼脏 [по цзан шуй] (букв. «облить грязной водой»), реализующие ту же разновидность кода и содержащие акциональную метафору, образное значение которой восходит к модели «грязь – дурная репутация».

Для фразеологизмов, входящих в группу МФЭ 3, характерно отсутствие тождества на грамматическом уровне [4, с. 209]. Фразеологизмы этого типа совпадают по лексическому составу, значению, образу, коннотации, стилистической окраске, но различаются порядком компонентов и грамматическими связями между ними.

Например, для выражения крайнего волнения и беспокойства употребляются русское фразеологическое единство *сидеть как на иголках* и китайское устойчивое выражение 如坐针毡 [жу цзо чжэнь чжань] (букв. «как сидеть на иголках»). Фразеологизмы соотносятся со статико-катастатической разновидностью акционального кода, образ устойчивого выражения создается сравнением, где пропущено основание, на базе которого осуществляется сопоставление. Однако и без него понятно, что на иголках сидеть невозможно, человек будет постоянно двигаться, стремясь облегчить свое положение, и проявлять нервозность от невозможности этого добиться.

Для указания на извлечение личной выгоды употребляются русское фразеологическое единство *ловить рыбу в мутной воде* и китайское устойчивое выражение 浑水摸鱼 [хунь шуй мо юй] (дословно «как в мутной воде ло-

вить рыбу»), соотносятся с деятельностно-поведенческой разновидностью акционального кода, образ создается метафорой, которая в китайском языке трансформируется в сравнение. По правилам китайской военной стратегии, когда враги действуют хаотично, чтобы победить, нужно использовать удобный случай, что описывается с помощью рассматриваемого фразеологизма. Оба устойчивых выражения используются для неодобрительной характеристики поведения, направленного на извлечение выгоды ненадлежащим путем.

В русском языке для выражения семантики «распространение каких-то слухов или чрезмерного восхваления каких-либо успехов» используются фразеологическое единство *трубить в трубы*, а в китайском языке фразеологизм 大吹大擂 [да чуй да лэй] (буквально переводится как «многие музыкальные инструменты вместе играют»). Оба фразеологизма соотносятся с деятельностно-речевой разновидностью акционального кода, их образы создаются метафорой, уподобляющей физическое действие речевому. Необходимо отметить при этом, что образ китайского фразеологизма обнаруживает не только грамматические, но и лексические отличия, поэтому устойчивое выражение может быть отнесено к группе МФЭ 2-3.

Кроме эквивалентности, между фразеологизмами сопоставляемых языков могут складываться отношения соответствия (далее МФС).

МФС 1 свойственно отсутствие полного сходства как на лексическом, так и на грамматическом уровне [4, с. 210]. Эти фразеологизмы передают один и тот же смысл, но их образ строится с участием лексических компонентов, принадлежащих к разным семантическим группам и обладающих общей семой. Эти различия обуславливают использование разных культурных кодов, участвующих в создании образа. Например, для выражения пустой болтовни употребляется русское фразеологическое сращение *разводит антимонии*, в котором использована деятельностно-речевая разновидность акционального кода. Этимология этого выражения связана с французским названием сурьмы *antimoine*, значение устойчивого оборота мотивировано тем, что, «разводя ее, люди вели пустые разговоры» [2, с. 27]. Другой вариант объяснения: слово *антимония* возникло в результате метатезы букв и звуков в лексеме *антиномия*. Разводить антимонии – вести непонятные разговоры на философские темы. Китайский фразеологизм 拉 [ла] и 扯 [че] – это расщепленные части самостоятель-

но употребляющегося фразеологизма 拉扯 [ла чэ] со значением «вести праздную беседу, болтать». Синонимичный ему фразеологизм 瞎扯 [ся че] дословно переводится как «безрассудно тянуть» и образно означает «врать что попало». При сравнении русского и китайского фразеологизмов обнаруживается общая культурная установка: недостойно человека заниматься пустопорожним делом.

Для выражения непродуктивного мышления употребляется фразеологическое единство *ставить с ног на голову* со значением «переиначивать; представлять ситуацию противоположно тому, какова она на самом деле». Глагол *ставить* принадлежит к процессуально-ментальной разновидности акционального кода. «В образе фразеологизма содержится пространственно-деятельностная метафора, отображается стереотипное представление о намеренном искажении реального положения дел» [6, с. 658–659]. В его основу положено архетипическое представление об антитезе *верха* как положительно характеризующегося понятия и *низа*, ассоциирующегося с негативной характеристикой явления. Тот же смысл передает китайский фразеологизм 颠倒黑白 [дянь дао хэй бай] буквально переводится как «перевернуть с черного на белое», здесь *черное* и *белое* символизируют искажение истины. Образ восходит к противоположному архетипическому представлению о «черном-белом» как «плохом-хорошем», «неправде-правде».

Для выражения ощущения сильной душевной боли и печали употребляется фразеологическое единство *сердце кровью обливается*, которое характеризует состояние человека, глубоко сочувствующего другому. Выражение 心如刀割 [син жу дао гэ] дословно переводится как «сердце как будто нож режет» и означает «сильную боль в сердце». В китайском языковом сознании представление о боли иногда связывается с образом *ножа*, что отражает стереотипное представление о мучительном эмоциональном состоянии. Оба фразеологизма соотносятся с телесно-катастатической разновидностью кода.

Для выражения уныния в русской речи употребляется фразеологизм *вешать нос*, а в китайской – выражение 垂头丧气 [чуй тоу сан ци], которое дословно переводится как «склонить голову и потерять дух», используется в значении «разочарования из-за неудачи». Изображение данной ситуации свидетельствует о сходстве русских и китайских стереотипов. Образ создается символикой жестов: неудача сопровождается жестом *опускания головы*, ко-

торый отождествляется с внутренним состоянием человека, выступает как знак уныния и печали.

Для обозначения избавления от тяжелой эмоциональной нагрузки употребляются русское фразеологическое единство *сбросить с плеч* и китайское устойчивое выражение 如释重负 [жу ши чжун фу], которое буквально переводится «как будто бросить тяжелую нагрузку». То же состояние выражают фразеологизмы 心里的石头落了地 [син ли дэ ши тоу ло лэ ди] («камень с сердца свалился на землю») *камень с души свалился*. Метафорически они описывают расслабленное и счастливое состояние после освобождения от эмоционального напряжения, их образы создаются метафорой, уподобляющей облегчение от сбрасывания с плеч тяжелой ноши. Русский и китайский фразеологизмы соотносятся с деятельностно-катастатической разновидностью акционального кода.

Более далекими в смысле образности являются соответствия второго типа (МФС 2), которые объединяет общность логико-семантической модели, реализующейся с помощью лексики различных тематических групп. Например, для выражения бездействия употребляется фразеологическое сращение *сидеть у моря и ждать погоды*. В образе фразеологизма отражается древнейшее представление о тесной связи начала действий с благоприятным стечением обстоятельств и отражается стереотипное представление о пассивном ожидании чего-либо [6, с. 634]. 守株待兔 [шоу чжу дай ту] буквально значит «сторожить пень в ожидании зайца» и обладает семантикой «пассивно ждать дара судьбы или рассчитывать на милость рока». Оба фразеологизма соотносятся с деятельностно-поведенческой разновидностью кода и служат эталоном бездействия в ожидании перемены обстоятельств.

Особой характеристики заслуживают фразеологизмы, которые совпадают по форме, но передают разное содержание. Они соотносятся как межъязыковые омонимы (паронимы). Так, для выражения напряженного мыслительного процесса употребляется русское фразеологическое единство *ломать голову* и китайское устойчивое выражение 绞尽脑汁 [цзяо цзин нао чжи], которое дословно значит «душить, скручивать мозг» и выражает переносный смысл «ломать голову, шевелить мозгами». Глаголы в них соотносятся с катастатикоментальной разновидностью, образно выражают интеллектуальную деятельность.

Проанализировав эквивалентные репрезентанты акционального кода в двух языках, мы можем сформулировать следующие выводы.

1. В рамках исследования акционального кода анализ межъязыковых фразеологических эквивалентов и соответствий может служить инструментом выявления национально-образной интерпретации свойств речи, интеллекта, чувства-отношения, чувства-состояния и поведения. Это обусловлено тем, что акциональный код, шифрующий информацию этого рода, тесно связан с передачей оценочных суждений. Мы заметили, что в русской и китайской культурах осуждаются следующие виды деятельности и поведения: *пустая болтовня, непродуктивное говорение, чрезмерное восхваление кого-либо, клевета; непродуктивное мышление, потеря ясности мышления; душевная боль, уныние, страх, стыд, важничанье; причинение вреда, бездействие, напрасный труд.*

2. Акциональный код выражается посредством деятельностно-поведенческой, деятельностно-речевой, зооморфно-поведенческой, физически-катастатической, телесно-катастатической, статико-катастатической, катастатико-ментальной и других разновидностей. В статье нами был проанализирован 21 русский фразеологизм, из них 18 фразеологических единств и одно фразеологическое сочетание обнаруживают эквиваленты и соответствия в китайском языке, а только 2 фразеологических сращения обнаруживают соответствия. Наибольшее количество совпадений наблюдается между эквивалентами первой, второй степени эквивалентности и первой степени соответствия (по 5 единиц), которые свидетельствуют о сходстве осмысления носителями русского и китайского языков эмоционального состояния, поведения, речевой и интеллектуальной деятельности.

3. Во всех рассмотренных примерах чаще всего встречается деятельностно-поведенческая разновидность акционального кода, их число составляет 12 единиц. Это доказывает, что поведение человека приобретает более образное переосмысление, акциональный код репрезентируется языковыми единицами с акциональной метафорой, которая основана на сходстве между деятельностью и поведением человека в языковом сознании двух народов.

4. Образ и коннотация рассмотренных глагольных фразеологизмов формируются в результате метафорического переосмысления свободных словосочетаний. Методы их исследования основаны на выявлении неявных компонентов смысла глаголов, участвующих в репрезентации акциональной разновидности лингвокультурного кода и состав-

лении лингвокультурологического комментария. Особое внимание уделяется анализу метафорического переосмысления глагольных компонентов в сочетании с остальными компонентами, формирующими культурную коннотацию. При сопоставлении русских и китайских фразеологизмов мы заметили, что в ряде случаев между ними существует общность ассоциативно-образного представления о чем-либо, которая сформировалась на базе сходной метафорической основы. Сопоставление русских и китайских фразеологизмов, реализующих акциональный код посредством глагольной метафоры, актуально при характеристике речевой и интеллектуальной деятельности, эмоционального состояния и поведения. Оно свидетельствует о сходстве базовых оснований образного мышления представителей обеих лингвокультур. Различие образов в парах фразеологизмов обнаруживает национально-культурную специфику мышления двух народов при логическом тождестве механизма кодирования. Это доказывает, что акциональный код универсален в двух культурах, при том что его проявления национальны, т. е. обуславливаются конкретной культурой [3, с. 233].

Список литературы

1. Бе Чуньхун, Грязнова А.Т. Глагольная лексика, описывающая эмоциональное состояние человека, как средство репрезентации акционального кода культуры (на материале русского и китайского языков) // Язык в национально-культурном ракурсе: теория и практика: сб. ст. / под общ. ред. Л.А. Мардиевой, Т.Ю. Щуклиной. Казань, 2019. С. 22–32.
2. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб., 1998.
3. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. М., 2002.
4. Солодуб Ю.П., Альбрехт Ф.Б. Современный русский язык. Лексика и фразеология современного русского литературного языка (сопоставительный аспект): учебник для студентов филологических факультетов и факультетов иностранных языков. М., 2003.
5. Солодуб Ю.П. Русская фразеология как объект сопоставительного структурно-типологического исследования (на материале фразеологизмов со значением качественной оценки лица). М., 1985.
6. Телия В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий. М., 2012.
7. Мудров Б.Г. Большой китайско-русский словарь. 5-е изд., стереотип. М., 2002.

* * *

1. Be Chun'hun, Gryaznova A.T. Glagol'naya leksika, opisyvayushchaya emocional'noe sostoyanie cheloveka, kak sredstvo reprezentacii akcional'nogo koda kul'tury (na materiale russkogo i kitajskogo yazykov) // Yazyk v nacional'no-kul'turnom rakurse: teoriya i praktika: sb. st. / pod obsch. red. L.A. Mardievoj, T.Yu. Shchuklinoj. Kazan', 2019. S. 22–32.

2. Birih A.K., Mokienko V.M., Stepanova L.I. Slovar' russkoj frazeologii. Istoriko-etimologicheskij spravocnik. SPb., 1998.

3. Krasnyh V.V. Etnopsiholingvistika i lingvo-kul'turologiya: kurs lekcij. M., 2002.

4. Solodub Yu.P., Al'brekht F.B. Sovremennyj russkij yazyk. Leksika i frazeologiya sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka (sopostavitel'nyj aspekt): uchebnik dlya studentov filologicheskix fakul'tetov i fakul'tetov inostrannyh yazykov. M., 2003.

5. Solodub Yu.P. Russkaya frazeologiya kak ob'ekt sopostavitel'nogo strukturno-tipologicheskogo issledovaniya (na materiale frazeologizmov so znacheniem kachestvennoj ocenki lica). M., 1985.

6. Teliya V.N. Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskij kommentarij. M., 2012.

7. Mudrov B.G. Bol'shoj kitajsko-russkij slovar'. 5-e izd., stereotip. M., 2002.

Representation of the actional code of culture in the Russian and Chinese intercultural phraseological equivalents and correspondences

The article deals with the comparison of the Russian and Chinese phraseological units aimed at the revealing of the general characteristics and the national and cultural specific features of the coding of the cultural information. The subject of the analysis is the actional code, the comparative study of which at the Russian and Chinese material allows to comprehend better the ways of the representation and conceptualization of the reality in the languages of different groups. There is paid special attention to the analysis of the metaphoric re-interpretation of the verbal components of the fixed expressions.

Key words: *national and cultural specific character, actional code of culture, comparative study, intercultural communication.*

(Статья поступила в редакцию 23.03.2021)

СЮЙ СЮЦЗЮАНЬ
(Чанчунь, КНР)

ПРЕЗЕНТАЦИЯ РУССКИХ ЧАСТИЦ В КИТАЙСКОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ И ДИДАКТИКЕ (на примере слова *буквально*)*

Освещается вопрос интерпретации русских частиц в китайской русистике. На примере слова «буквально» показано явление полифункциональности в сфере наречий и частиц, рассматриваются особенности их семантики и сочетаемости. Определен ряд проблем в практике преподавания русского языка в Китае, перевода и двуязычной лексикографии, установлены причины возникающих трудностей, обусловленных специфическим характером частиц при наличии грамматических омонимов.

Ключевые слова: *служебные слова, полифункциональность, наречие, частица, русский язык, китайский язык.*

Практика преподавания русского языка в Китае показывает, что многие обучающиеся говорят по-русски неэмоционально. Как представляется, во многих случаях это связано с недостаточным вниманием к такому специфическому в русском языке классу слов, как частицы.

В преподавании русского языка в Китае основное внимание сосредоточивается на словах самостоятельных частей речи, а не служебных, что отражают соответствующие программы и сам процесс обучения. В таких дисциплинах, как «Основной русский язык», «Грамматика», «Чтение», «Аудирование», «Устная речь», объем материала по служебным словам довольно незначителен, по частицам – тем более. На базовых этапах служебные слова отмечены только в разделе о частях речи. При этом наиболее подробно рассматриваются предлоги, частицы же вообще не даются в рамках государственных программ и учебников, а количество их в новых словарных списках чрезвычайно мало [3, с. 42–53; 9, с. 283–292].

Между тем, как известно, в современном русском языке и особенно в устной речи ча-

* Данная статья является фазисным результатом научного проекта «口语语体中多功能词“буквально”语义功能研究».

стицы выполняют незаменимые функции. Хотя частицы не являются членами предложения, они необходимы для выражения:

- полного значения высказывания;
- скрытых коммуникативных смыслов;
- эмоций говорящего;
- отношения говорящего к адресату и т. д.

Как отмечают Л.В. Чубаева и О.В. Лыс, «для студента-иностранца понимание частиц и их употребление вызывает определенные сложности: они либо отсутствуют в речи, либо употребляются неверно, либо нередко неправильно трактуется смысл частиц при чтении текстов» [20, с. 292], главной причиной чего является «отсутствие эквивалента частицы в родном языке, и следовательно, выражение адекватного смысла другими средствами (конструкция, интонация, порядок слов)» [Там же]. Аналогичные проблемы, по мнению Гуань Сюцзюань, возникают и при переводе: «Читая переведенные художественные тексты, мы нередко ощущаем неживые слова героев, неглубокую выраженность чувств. Одна из причин этого состоит в неполном выполнении коммуникативной функции частиц. Употребление частиц не подходит либо времени, либо ситуации» [4, с. 84]. Перечисленные факторы говорят об актуальности исследования русских частиц в Китае.

Частицы русского языка стали объектом научного исследования примерно с 50-х гг. XX в., но интерес к ним не снижается и сейчас. В обзоре, посвященном исследованию русских частиц в китайской русистике, Лан Шо указывает на то, что «китайские ученые описывают частицы в аспектах их функций, стилистики, сопоставления с китайскими частицами, перевода, опираясь на работы таких советских и российских ученых, как В.В. Виноградов, Н.Ю. Шведова, Т.М. Николаева и др.» [5, с. 123]. Китайским лингвистам принадлежит целый ряд научных статей, диссертаций, монографий о частицах, из которых наиболее значимыми стали работы о переводе частиц, где, в частности, были продемонстрированы подходы к переводу русских частиц на китайский язык. Из современных работ следует отметить диссертацию Сюй Янань «Исследование перевода русских частиц» [16], а также научный проект Гуань Сюцзюань «Прагматический анализ русских частиц в китайском переводе», где перечисляются способы перевода русских частиц на китайский язык [4]. Кроме указанных направлений, изучаются функции частиц, например, в устной речи; рассма-

тривается семантика частиц, в том числе и субъективные значения, имплицитные смыслы; проведены исследования частиц в аспекте их функционирования в конкретных сферах или жанрах – в телевизионной речи, в текстах военных документов [6; 7]. При этом часто внимание сосредоточивается на отдельных словах данного класса (*вот, ну, мол, дескать, бы, было, ни, что, ли, только, даже* и др.), что соответствует принципу пословного описания единиц языка, обеспечивающему получение по возможности полной информации о каждой такой единице.

Вместе с тем анализ научных работ китайских русистов, посвященных частицам, показывает, что, несмотря на преимущества и целесообразность исследования отдельных единиц, такой подход, во-первых, не дает возможности получить целостное представление о данном классе, поскольку ограничен выбранным объектом, а во-вторых, даже эти единицы не всегда оказываются изучены в достаточной мере, поскольку могут описываться в конкретном аспекте. Особенно ощутима данная проблема для полифункциональных слов, исследования которых практически не проводились либо проводились на невысоком уровне, даже с ошибками, что, в свою очередь, находит отражение в двуязычных словарях, а также оказывает негативное влияние на преподавание русского языка.

Характерное для русского языка явление полифункциональности, или грамматической омонимии, состоит в том, что какая-либо лексическая единица выступает и как знаменательное, и как служебное слово, т.е. «в разных синтаксических функциях – при сохранении единого семантического инварианта» [12, с. 12]. К такого рода единицам относится слово *буквально*, реализующееся в зависимости от конкретных синтаксических условий как наречие или как частица.

Именно такие слова, по мнению Н.С. Новиковой, могут препятствовать адекватному пониманию при кросс-культурном общении, поскольку характеризуются, в частности, «флуктуирующей категориальной принадлежностью» – «в различных синтаксических условиях легко изменяют свой морфологический статус», а также «позиционной вариативностью в пределах контекста» (например, слова *все* и *это*) [8, с. 82–83]. В работе Сюй Хун «Полифункциональная лексика русского языка. Проблемы русско-китайских словарей» слова *просто, прямо, только*, а также *куда, где, там*,

лучше, как, какой и др. (в том числе и в сочетаниях друг с другом) рассматриваются как полифункциональные с учетом их характеристик как знаменательных, так и служебных единиц, значения которых конкретизируются лексико-грамматическими средствами в рамках оппозиций, различаемых средствами интонации, в их смысловых связях с контекстом, что позволяет объяснить употребление полифункциональных слов в речи [15].

Такой подход дает основания утверждать, что «проблема полифункциональных слов и их перевода с русского на китайский язык – это, с одной стороны, проблема взаимодействия лексики, синтаксиса, интонации и контекста, а с другой стороны, это лексикографическая проблема», решение которой автор видит в следующем: «необходимо в русско-китайских словарях ввести в словарные статьи предложения с многозначным лексико-синтаксическим составом и подобрать китайские эквиваленты» [Там же, с. 9, 63]. Далее в качестве примера рассмотрим полифункциональное слово *буквально*.

Данная единица дается как наречие во всех русско-китайских словарях, в том числе толковых, при этом его значение и употребление представлены либо отдельно, либо с отсылкой к имени прилагательному *буквальный*. Довольно подробно слово *буквально* представлено в «Русско-китайском словаре сочетаемости слов», где зафиксировано два типа его употребления [13, с. 96].

Первый из них (*буквально 1*) толкуется через синоним *дословно*, характерная сочетаемость – с такими глаголами, как *диктовать, повторять, писать, переводить, объяснять, передать, пересказывать, читать*. Эти глаголы обозначают действия, направленные на точную передачу информации адресату, и, как уточняется в словаре, при их употреблении следует добавлять объект, например: *буквально диктовать текст, буквально повторять (фразу, слова), буквально переводить (слова), буквально объяснять (значение, смысл), буквально пересказывать (текст), буквально писать по памяти, буквально читать наизусть*. В «Большом русско-китайском толковом словаре» добавлены: *буквально передать (чь) слова* 一字不差地转达 (某人的) 话; *буквально запомнить диалог* 一字不差地记住对话 [2, с. 348]. В «Русско-китайском словаре сочетаемости слов» [13] уточняется, что, безусловно, в этом значении слово *буквально* употребляется в качестве наречия в прямом значении, как

и глаголы, к которым оно относится. Вместе с тем, на наш взгляд, словосочетания *буквально писать по памяти* и *буквально читать наизусть*, зафиксированные без более широкого контекста и без существительного со значением прямого объекта, допускают и другую интерпретацию, ассоциирующуюся с преувеличением, а не со значением ‘дословно’, реализуемым при глаголах со значением ‘воспроизводить слова, высказывания’.

Второй тип употребления (*буквально 2*) дается как характерный для устной речи. Он имеет другой синоним – слово *действительно* – и более разнообразную сочетаемость. В словаре различаются, во-первых, случаи его сочетаемости с глаголами и, во-вторых, с существительными (а также местоимениями или словосочетаниями) в качестве различных членов предложения [13, с. 96]. Для выяснения характера употребления и значения *буквально 2* приведены примеры с переводом: *буквально обливаться потом* 真是汗流浃背; *буквально благодарить* 实在感谢; *буквально похудеть* 确实变瘦了; *буквально не лезть в горло* 简直咽不下去; *буквально онеметь* 简直傻了 [Там же]. См. также пример из «Нового русско-китайского словаря»: *буквально замучен расспросами* 简直被不断的发问折磨死了 [19, с. 58]. Как представляется, в этих случаях глаголы имеют переносное значение (*онеметь* – не стать немым навсегда, а от удивления, страха, радости или какого-нибудь другого чувства как будто потерять способность говорить на короткое время), в том числе они выступают в составе фразеологизмов (*не лезть в горло* – неспособность принимать пищу от тяжелых переживаний, волнения, усталости; *обливаться потом* – очень сильно вспотеть). *Буквально 2*, тяготеющее, по наблюдениям Е.С. Яковлевой, к экспрессивным контекстам, выступает как «метафоризирующий оператор» и «текстовый знак-актуализатор», показывающий адресату, что имеет место преувеличение, «произведенное на основе образного сравнения по внешнему сходству» [21, с. 263, 266, 265]. В связи с этим следующие примеры вызывают сомнения с учетом описанной выше роли *буквально 2*, ср.: *буквально благодарить* – глагол не имеет градуируемого экспрессивного значения, а для приобретения переносного значения нужен более широкий контекст; случай *буквально похудеть* в работе Е.С. Яковлевой дается как сомнительный на фоне характерного *буквально высох от горя*, в то время как *буквально замучен расспросами*

оценивается как естественный по сравнению с *буквально устал от расспросов* [21, с. 264].

Типичная сочетаемость *буквально 2* с существительными, местоимениями в роли разных членов предложения иллюстрируется такими примерами: *Буквально все знают* 简直是人尽皆知; *Забывать буквально все сказанное* 把说过的话简直忘得一干二净; *Работать буквально до последнего дыхания* 确实是工作到最后一口气; *Не отойти буквально ни на шаг* 真是寸步不离; *Находиться буквально в двух-трех шагах* 的确就在两三步之内; *Буквально на пальцах показать кому-л.* 真的是用手指比划着给...看; *Буквально ничего не понять* 的确一点也不明白 [13, с. 96]. С помощью *буквально 2* здесь выражается преувеличение: *забывать буквально все сказанное* – забывать многое из сказанного, почти все, но не все; *находиться буквально в двух-трех шагах* – т. е. очень близко. В других двуязычных словарях это слово объясняется почти так же и даются аналогичные примеры: *Он буквально все дни занят* 他实在是天天都在忙; *У меня нет буквально ни одного дня свободного* 我真的是没有一天空闲时间 и пр. [2, с. 348]; *Я буквально ничего не понял* 我简直一点也不明白; *В комнате буквально ни одного свободного местечка* 屋子里实在是连一点空地方也没有 [1, с. 136].

Как указывалось выше, во многих случаях употребления *буквально 2* (при любой сочетаемости) его значение толкуется через слово *действительно*, которое дается как его синоним – очевидно, вслед за подходом толковых словарей русского языка [14, с. 330]. Между тем Е.С. Яковлева считает эти единицы «языковыми оппозициями» [21, с. 261]: «модальное слово» (в терминологии автора) *буквально* в отличие от *действительно* не выполняет «подтвердительной» функции [Там же, с. 262]. Сходную оценку слову *действительно* дает Е.А. Стародумова, которая не включает в число его синонимов *буквально* (в качестве синонимов даются *в самом деле, и вправду, и впрямь, и точно*, имеющие разговорный характер) [11, с. 46].

Действительно – яркий пример полифункционального слова, реализующегося в современном русском языке преимущественно как незначительная единица (соответствующее наречие имеет устаревший характер), в том числе – как акцентирующая, рематическая частица, выделяющая любой компонент предложения, но чаще всего – сказуемое, либо как присловная нерематическая (слаборематиче-

ская) частица. Вне зависимости от конкретной синтаксической характеристики слово *действительно* выражает общее значение: «Говорящий подтверждает истинность информации или чье-либо (в том числе собственное) мнение, высказанное ранее или просто известное. Информация или мнение таковы, что достоверность их (с точки зрения говорящего) может вызвать сомнение у адресата...» [11, с. 40].

В связи с представленными характеристиками второго типа употребления слова *буквально* требует уточнения вопрос о его частеречной отнесенности. Исходя из определения наречия как части речи, представленного в «Русской грамматике» («Наречие – это часть речи, обозначающая непроцессуальный признак действия, предмета или другого непроцессуального признака – качества либо свойства... Этим значением определяются синтаксические функции наречий: во-первых, они определяют глагол, имя или другое наречие, соединяясь с ним связью примыкания...» [10, с. 704]), можно утверждать, что наречие не относится в предложении к словам таких частей речи, как местоимения, а также к словосочетаниям, выступающим в роли различных членов предложения, как определялась сочетаемость *буквально 2* [13, с. 96]. Различия синтагматических свойств наречий и частиц были установлены Е.А. Стародумовой: «Общая особенность наречий и многих частиц может быть определена как прикрепленность, которая имеет принципиально различный характер в исходном проявлении тех и других слов: у наречий это присловность, а у частиц прикомпонентность» [12, с. 8]. Таким образом, уже на этих основаниях можно противопоставить основные два типа употребления слова *буквально* (см. также различия между качественным наречием и модальным словом *буквально* в [21, с. 261–262]).

Как указывалось выше, в ряде престижных и популярных в Китае словарей слово *буквально* описывается во всех употреблениях исключительно как наречие, однако большая часть примеров, приведенных в этих словарях, может быть квалифицирована как употребления частицы. Тем самым обнаруживается явная проблема, связанная с тем, что слово *буквально* многие китайские русисты считают только наречием, в то время как авторы специальных словарей служебных слов («Частицы русского языка» и «Словарь по употреблению служебных слов современного русского языка») включают эту единицу в словник частиц, на-

пример, в следующих случаях: *Вспоминались такие истории, что буквально мороз подирал по коже* [17, с. 360]; – *Она выходит замуж? – В том-то и дело. Буквально на днях она уезжает на Сахалин* [18, с. 32]. Эти словари фиксируют одно значение частицы, которое в словаре «Частицы русского языка» описывается так: «содержание высказывания точно, безошибочно», даются синонимы *действительно, в самом деле, прямо-таки* [Там же]. В «Словаре по употреблению служебных слов современного русского языка» *буквально* определяется как частица, которая выражает преувеличение и употребляется в сравнительном значении [17, с. 360]. Однако в этих словарях *буквально* описывается только как частица (без указания на наличие грамматического омонима – наречия – и различий между ними и без более подробных сведений о семантике, сочетаемости, интонации и т. п.). При этом данная информация не учитывается двуязычными словарями общеязыкового характера.

По нашему мнению, особого внимания заслуживают именно не собственно наречные употребления слова *буквально* – как с точки зрения изучения особенностей семантики и функционирования в современном русском языке, так и с точки зрения интерпретации этой информации в двуязычных словарях. Так, по данным Национального корпуса русского языка (основной подкорпус, подкорпус устной речи), на долю наречных употреблений *буквально* (значение ‘дословно’, ‘точно’ при ограничениях в сочетаемости – глаголы определенной семантической группы) приходится не более 7% представленных случаев, в то время как более распространенные, частотные употребления не могут быть квалифицированы как наречные ввиду специфики сочетаемости, семантики, а также иных коммуникативных намерений говорящего.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время в Китае частицы русского языка исследованы недостаточно, как и служебные слова других классов. Одна из причин этого состоит в характерном для русского языка явлении полифункциональности, затрагивающем как знаменательные, так и служебные слова, в результате чего возникают трудности при квалификации конкретных грамматических реализаций той или иной полифункциональной единицы вплоть до их неразличения.


Очевидно, что во многом это обусловлено принадлежностью русского и ки-

тайского языков к разным языковым семьям: между данными языками имеются существенные различия, и особенно в грамматике. Зачастую полифункциональные единицы воспринимаются и интерпретируются только как знаменательные слова, их служебные реализации и свойства часто не попадают в поле зрения при исследовании русского языка, что отражается в практике составления двуязычных словарей, перевода и обучения. Таким образом, необходимость изучения полифункциональных слов обуславливается не только научной, но и прикладной целью.

Список литературы

1. Большой русско-китайский словарь. Пекин, 2008.
2. Большой русско-китайский толковый словарь. Харбин, 1998. Т. 1.
3. Государственная учебная программа русского языка высшей школы. Пекин, 2012.
4. Гуань Сюцзюань. Прагматический анализ русских частиц в китайском переводе // Исследования иностранных языков. 2011. № 2. С. 84–87.
5. Лан Шо. Русские частицы в китайской русистике // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 7. С. 121–126.
6. Ли Хаотянь, Ван Ион. Частицы русского языка и их функционирования в телевизионной речи // Русский язык в Китае. 2015. № 2. С. 32–36.
7. Лю Тяньлэй. Употребления частиц *вот* и *ну* в текстах военных документов // Ведущий журнал предприятий. 2014. № 4. С. 188–190.
8. Новикова Н.С. Семантика «маленьких слов» и проблемы адекватного понимания // III Новиковские чтения. Функциональная семантика и семиотика знаковых систем: сб. науч. ст. М., 2011. Ч. 1. С. 78–84.
9. Русский язык. Т. 2: Учебник. Пекин, 2019.
10. Русская грамматика: в 2 т. Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология / редкол.: Н.Ю. Шведова (гл. ред.) [и др.]; ИРЯ АН СССР. М., 1980.
11. Словарная статья слова *действительно* // Служебные слова в лексикографическом аспекте. Владивосток, 2017. С. 32–46.
12. Стародумова Е.А. Частицы русского языка (разноаспектное описание). Владивосток, 2002.
13. Сунь Чжисян. Русско-китайский словарь сочетаемости слов. Пекин, 2012.
14. Сюй Сюцзюань, Токарчук И.Н. Слово *буквально* в лексикографическом представлении: на материале словарей русского языка // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 5. С. 330–332.
15. Сюй Хун. Полифункциональная лексика русского языка. Проблема русско-китайских словарей. М., 2004.

16. Сюй Янань. Исследование перевода русских частиц: дис. ... канд. филол. наук. Шанхай, 2010.
17. Тон Сяньган. Словарь по употреблению служебных слов современного русского языка. Шанхай, 1999.
18. Чжан Пэйхэн. Частицы русского языка. Чанчунь, 1991.
19. Чжэ Цзяньхуа. Новый русско-китайский словарь. Пекин, 1998.
20. Чубаева Л.В., Лыс О.В. Частицы в практике преподавания русского языка как иностранного: к постановке проблемы // 85 лет высшему историческому и филологическому образованию на Дальнем Востоке России: материалы науч. конф. Книга вторая: Литература, язык, культура. Владивосток, 2004. С. 292–295.
21. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М., 1994.
- * * *
1. Bol'shoj russko-kitajskij slovar'. Pekin, 2008.
2. Bol'shoj russko-kitajskij tolkovyj slovar'. Harbin, 1998. T. 1.
3. Gosudarstvennaya uchebnaya programma russkogo yazyka vysshej shkoly. Pekin, 2012.
4. Guan' Syuczuyan'. Pragmaticheskij analiz russkikh chastic v kitajskom perevode // Issledovaniya inostrannyh yazykov. 2011. № 2. S. 84–87.
5. Lan Sho. Russkie chasticy v kitajskoj rusistike // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. № 7. S. 121–126.
6. Li Haotyan', Van Ion. Chasticy russkogo yazyka i ih funkcionirovaniya v televizionnoj rechi // Russkij yazyk v Kitae. 2015. № 2. S. 32–36.
7. Lyu Tyan'lej. Upotrebleniya chastic vot i nu v tekstah voennyh dokumentov // Vedushchij zhurnal predpriyatij. 2014. № 4. S. 188–190.
8. Novikova N.S. Semantika «malen'kih slov» i problemy adekvatnogo ponimaniya // III Novikovskie chteniya. Funkcional'naya semantika i semiotika znakovyh sistem: sb. nauch. st. M., 2011. Ch. 1. S. 78–84.
9. Russkij yazyk. T. 2: Uchebnik. Pekin, 2019.
10. Russkaya grammatika: v 2 t. T. 1: Fonetika. Fonologiya. Udarenie. Intonaciya. Slovoobrazovanie. Morfologiya / redkol.: N.Yu. SHvedova (gl. red.) [i dr.]; IRYA AN SSSR. M., 1980.
11. Slovarnaya stat'ya slova *dejstvitel'no* // Sluzhebnye slova v leksikograficheskom aspekte. Vladivostok, 2017. S. 32–46.
12. Starodumova E.A. Chasticy russkogo yazyka (raznoaspektnoe opisaniye). Vladivostok, 2002.
13. Sun' Chzhisyan. Russko-kitajskij slovar' sochetnosti slov. Pekin, 2012.
14. Syuj Syuczuyan', Tokarchuk I.N. Slovo *bukval'no* v leksikograficheskom predstavlenii: na materiale slovarej russkogo yazyka // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 5. S. 330–332.
15. Syuj Hun. Polifunkcional'naya leksika russkogo yazyka. Problema russko-kitajskih slovarej. M., 2004.
16. Syuj Yanan'. Issledovanie perevoda russkikh chastic: dis. ... kand. filol. nauk. Shanhaj, 2010.
17. Ton Syan'gan. Slovar' po upotrebleniyu sluzhebnyh slov sovremennogo russkogo yazyka. Shanhaj, 1999.
18. Chzhan Pejhen. Chasticy russkogo yazyka. Chanchun', 1991.
19. Chzhe Czyan'hua. Novyj russko-kitajskij slovar'. Pekin, 1998.
20. Chubaeva L.V., Lys O.V. Chasticy v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo: k postanovke problemy // 85 let vysshemu istoricheskomu i filologicheskomu obrazovaniyu na Dal'nem Vostoke Rossii: materialy nauch. konf. Kniga vtoraya: Literatura, yazyk, kul'tura. Vladivostok, 2004. S. 292–295.
21. Yakovleva E.S. Fragmenty russkoj yazykovoj kartiny mira (modeli prostranstva, vremeni i vospriyatiya). M., 1994.



Presentation of the Russian particles in the Chinese lexicography and didactics (based on the word “буквально”)

The article deals with the issue of the interpretation of the Russian particles in the Chinese Russian Studies. On the basis of the word “буквально” there is demonstrated the phenomenon of multifunctionality in the sphere of adverbs and particles. There are considered the peculiarities of their semantics and combinability. There is defined the row of the issues in the practice of teaching the Russian language in China, the translation and bilingual lexicography. There are stated the reasons of the difficulties conditioned by the specific character of the participles in the presence of the grammatical homonyms.

Key words: functional words, multifunctionality, adverb, particle, the Russian language, the Chinese language.

(Статья поступила в редакцию 18.03.2021)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Д.А. КОЖАНОВ
(Барнаул)

**СЮЖЕТООБРАЗУЮЩАЯ
СТРАТЕГИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ПРОИЗВЕДЕНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ
ИНТЕРДИСКУРСИВНЫХ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ**

Анализируются когнитивные механизмы интерпретации художественного текста в контексте интердискурсивных взаимодействий. Раскрывается роль когнитивных сценариев, заимствованных из внешних дискурсов, в построении сюжета литературного произведения. Процедура интерпретации художественного текста представлена в виде заполнения слотов когнитивного сценария. Делается вывод о перспективах рассмотрения феномена бродячих сюжетов с позиций интердискурсивности.

Ключевые слова: когнитивный сценарий, интерпретация, дискурс, взаимодействие дискурсов, концептуальная картина мира.

Специфика современных исследований в области композиции художественного текста является свидетельством растущего интереса научного сообщества к языковой личности читателя, носителя определенной системы знаний, оценок и стереотипов, которая обуславливает процесс интерпретации зашифрованных автором смыслов. На рубеже веков происходит неизбежное переосмысление феномена литературного текста, когда лингвисты обращаются к процедурам генерирования и дальнейшего функционирования текста, оставшимся на периферии исследовательского интереса в предшествующих парадигмах научного знания, но оказавшимся в фокусе внимания в когнитивно-дискурсивной парадигме.

Общий контекст научных проектов в современной парадигме научного знания предполагает не столько «самодостаточный анализ языковых механизмов, при котором лингвист ограничивается установлением внутритекстовых связей» [2, с. 78], сколько всестороннее изучение когнитивных процедур генерирования и интерпретации текста. Решение данной задачи, в свою очередь, представляется невоз-

можным без обращения к таким ментальным феноменам, как кратковременная и долговременная память, вербальное и невербальное мышление, восприятие и др., в соответствии с широко известным тезисом В. Дейка, что «понимание текста предполагает не только знание языка, но и знание мира» [1, с. 87].

Фундаментальным компонентом большей части исследований в области художественного текста в рамках когнитивно-дискурсивной парадигмы становится языковая личность читателя-интерпретатора, являющегося как носителем сложной и динамичной системы знаний, ценностей и стереотипов, так и субъектом дискурса, который использует весь объем имеющихся в его распоряжении знаний о мире в актах порождения и восприятия художественного текста. Представляется необходимым отметить, что в когнитивно-дискурсивной парадигме научного знания сформировавшееся во второй половине XX в. понятие языковой личности эволюционирует, свидетельством чему является появление в терминологическом аппарате лингвистики такого термина, как *дискурсивная личность*.

Возникновение стоящего за этим термином понятия обусловлено развитием такого междисциплинарного направления, как дискурсивная психология, которое принимает установку на неразделимость психики и языка. В отличие от психологии когнитивной, изучающей ментальные процессы в рамках прежде всего индивидуального сознания, дискурсивная психология ориентирована на социальное взаимодействие. Как следствие, идентичность в дискурсивной психологии – это результат позиционирования субъекта в том или ином дискурсе, при котором участник коммуникации раскрывается во множестве своих идентичностей в различных речевых актах [5].

В широком смысле слова дискурсивная личность может быть представлена как личность, «порождающая тот или иной дискурс в виде возобновляемого или законченного, фрагментарного или цельного сообщения» [6, с. 132], т. е. личность, создающая собственное дискурсивное пространство, производя и интерпретируя сообщения в поле определенного дискурса.

Участвуя в разнообразных коммуникативных событиях, индивид становится субъектом многочисленных дискурсов, что позволяет говорить о параллельном существовании в сознании человека целого набора дискурсивных

личностей, отличающихся друг от друга как когнитивными, так и коммуникативными параметрами. Нам представляется, что наиболее удачной средой для изучения механизмов взаимодействия дискурсивных личностей является дискурсивное пространство художественного текста, отличительной чертой которого выступает его неоднородность, связанная с наличием в семиотическом пространстве литературного текста элементов дискурсов, являющихся «внешними» по отношению к художественному дискурсу [2, с. 80]. Художественный дискурс в такой интерпретации предстает как дискурс-реципиент, который интегрирует в своем пространстве элементы многочисленных дискурсов-доноров. На роль дискурса-донора нами был выбран научный дискурс, т. к. элементы именно этого дискурса встречаются в настоящее время в текстах самой различной жанровой принадлежности. Анализ художественных текстов англоязычных авторов XX в. позволяет сделать вывод о наличии в их семиотическом пространстве широкого спектра элементов научного дискурса, варьирующихся от научных терминов и единиц искусственных языков до цитат из научных текстов и синтаксических конструкций, характерных для научного стиля.

Однако механизмы взаимодействия научного и художественного дискурса проявляются не только в воспроизведении в семиотическом пространстве художественного текста знаков языка науки, но и во взаимодействии стоящих за соответствующими дискурсами картин мира в концептуальном пространстве литературного произведения. Иными словами, любое взаимодействие дискурсов – это в первую очередь когнитивный феномен, реализующийся в смешанных дискурсивных пространствах (например, в дискурсивном пространстве художественного текста) в процессе интерпретативной активности читателя, расшифровывающего заложенные автором смыслы на основе имеющегося в его распоряжении объема знаний.

Рассматриваемый в данной статье роман *The Hitchhiker's Guide to the Galaxy* британского писателя Дугласа Адамса (Douglas Adams) является характерным примером взаимодействия научного и художественного дискурсов, при котором происходит трансфер научных понятий в концептуальное пространство художественного текста. Так, автор интегрирует научное понятие ЭКСПЕРИМЕНТ, являющееся важным компонентом научной картины мира, в художественное повествование,

трансформируя его в соответствии с создаваемой им картиной мира литературного произведения. Формирующаяся в результате такого когнитивного трансфера ментальная структура оказывает существенное влияние на развитие сюжета, задавая вектор как основной сюжетной линии, так и целого ряда побочных.

«Новейший философский словарь» раскрывает содержание понятия ЭКСПЕРИМЕНТ как «метод эмпирического познания, при помощи которого в контролируемых и зачастую специально конструируемых условиях получают знания относительно связей между явлениями и объектами или обнаруживают новые свойства объектов и явлений» [4]. Анализ словарной дефиниции имени научного понятия позволяет идентифицировать данную ментальную единицу как когнитивный сценарий, или, в терминологии М. Минского, динамический фрейм, представляющий собой ментальную структуру, отражающую не статичное положение дел, а изменяющееся во времени событие [3]. В собственно лингвистических исследованиях фрейм предстает как когнитивная структура с некоторым количеством слотов (узлов), относящихся к различным аспектам стереотипной ситуации, которые вариативно заполняются информацией в каждом случае актуализации фрейма в коммуникативной практике.

В структуре сценария ЭКСПЕРИМЕНТ присутствуют такие обязательные для его актуализации слоты, как «участники эксперимента», «цель эксперимента», «место проведения эксперимента», «продолжительность эксперимента» и «результат эксперимента». Развитие сюжета рассматриваемого романа представляет собой заполнение вышеперечисленных слотов информацией и дальнейшее переструктурирование данной информации при декодировании читателем зашифрованных автором смыслов. Завязкой сюжета является гибель планеты Земля и спасение несколько представителей различных разумных биологических видов. Следует отметить, что автор не предоставляет читателю полную информацию о спасшихся, ограничиваясь самыми общими сведениями о наличии некоторой иерархии видов, в которой люди занимают не самое привилегированное положение (пример 1).

(1) *It is possible that her remark would have commanded greater attention had it been realized that **human beings** were only **the third most intelligent life form** present on the planet Earth, instead of (as it was thought by most observers) the second* [7].

Следующим сюжетным поворотом является прибытие героев романа на планету, являющуюся домом для расы создателей миров, где они узнают об эксперименте, площадкой для которого служила все планета Земля. Здесь автор дает более подробную информацию о биологических видах, интеллектуально превосходящих человека, однако не называет их напрямую, предоставляя читателю самому делать выводы на основании представленного автором описания (пример 2).

(2) *In fact there was only **one species more intelligent than dolphins**, and they spent a lot of their time in research laboratories running round inside wheels and **conducting** frighteningly elegant and subtle **experiments on man**. The fact that once again man completely misinterpreted this relationship was according to the creatures' plans [7].*

В дальнейшем догадки читателя подтверждаются, а слот «участники эксперимента» заполняется информацией как об организаторах эксперимента, так и о подопытных участниках (пример 3).

(3) *The planet you lived on was commissioned, paid for, and run by mice. It was destroyed a few minutes before the completion of the purpose for which it was built, and we've got to build another one. The creatures you call mice, they are not as they appear. They are the protrusion into our dimension of vast **hyperintelligent pan-dimensional beings** [Ibid.].*

Эксперимент планетарного масштаба – это достаточно распространенный сюжетный ход в произведениях различных жанров, однако в романе Дугласа Адамса способ актуализации когнитивного сценария ЭКСПЕРИМЕНТ имеет ряд особенностей. Автор обращается к принадлежащей научной картине мира когнитивной структуре и заполняет в ходе повествования ее слоты, нарушая привычные читателю модели, с которыми тот сталкивался в научных и научно-популярных текстах.

Человек, традиционно занимающий позицию экспериментатора, оказывается на месте подопытного, тогда как мыши, чей образ связан в массовом сознании с объектами лабораторных опытов, играют роль всемогущих экспериментаторов. Результатом реализованного автором распределения информации по слотам когнитивного сценария ЭКСПЕРИМЕНТ является эффект когнитивного диссонанса у читателя, в контексте которого и происходит дальнейшее восприятие читателем-интерпретатором художественной картины созданного автором мира.

Персонажи произведения испытывают когнитивный диссонанс в той же мере, что и читатель, демонстрируя естественную в такой ситуации реакцию недоверия, однако автор последовательно разрушает привычную им картину с каждым новым сюжетным ходом (пример 4).

(4) *"They've been **experimenting on you**."*

*"Ah no," Arthur said, "I see the source of the **misunderstanding now**. No, look you see, what happened was that **we used to do experiments on them**. They were often used in behavioural research, Pavlov and all that sort of stuff. So what happened was that the mice would be set all sorts of tests, learning to ring bells, run around mazes and things so that the whole nature of the learning process could be examined. From **our observations** of their behaviour **we were able to learn** all sorts of things about our own..."*

*"How better to disguise their real natures, and how better to **guide your thinking**. Suddenly running down a maze the wrong way, eating the wrong bit of cheese, unexpectedly dropping dead of myxomatosis, -if it's finely calculated the **cumulative effect** is enormous" [7].*

В процессе дальнейшего повествования о проведении масштабного эксперимента над человеческим видом заполняются остающиеся пока пустыми слоты, например слот «цель эксперимента» (пример 5).

(5) *Many millions of years ago a race of **hyperintelligent pan-dimensional beings** got so fed up with the constant bickering about the **meaning of life**. And they built themselves a **stupendous super computer** which was so amazingly intelligent that even before the data banks had been connected up it had started from "**I think therefore I am**". It was **the size of a small city**.*

On the day of the Great On-Turning two programmers arrived and were shown into the office. Their names were Lunkwill and Fook.

*"O Deep Thought Computer," he said, "**the task we have designed you to perform is this**. We want you to tell us..." he paused, "... **the Answer!**"*

"The answer?" said Deep Thought. "The answer to what?"

"Life!" urged Fook.

"The Universe!" said Lunkwill.

"Everything!" they said in chorus [Ibid.].

Преднамеренное искажение когнитивной структуры ЭКСПЕРИМЕНТ определяет не только специфический характер информации о цели эксперимента (*the meaning of life*), но и авторский выбор языковых средств, которые также усиливают эффект когнитивного

диссонанса. С одной стороны, данный фрагмент представляет собой стилизацию, целью которой является имитация особенностей научной речи как на уровне словообразовательных моделей (*hyperintelligent pan-dimensional beings*), так и на уровне синтаксических конструкций (*the task we have designed you to perform is this, I think therefore I am*). Аналогичную роль выполняют и научные понятия, объективирующиеся в данном фрагменте (*a stupendous super computer, the size of a small city*). С другой стороны, в данном фрагменте присутствуют и модели, не характерные для научного стиля (*O Deep Thought Computer, the answer to everything*), представляющие собой следы иных дискурсов, являющихся внешними по отношению к дискурсу научному. Контраст между элементами языка науки (или их имитациями) и инодискурсивными включениями, наблюдаемый как на семиотическом, так и на концептуальном уровне художественного текста, подчеркивает противоречивость создаваемой автором картины мира, которая балансирует на грани абсурда.

Однако, насколько абсурдной не была бы формулировка главного вопроса, оставшиеся слоты когнитивного сценария ЭКСПЕРИМЕНТ продолжают заполняться, создавая у читателя впечатление о потенциальной возможности осуществления подобного эксперимента в некотором «возможном» мире. Под возможным миром мы понимаем мир, в основе семантики которого лежит когнитивная способность индивида (читателя-интерпретатора) конструировать возможное положение дел в будущем и моделировать тот или иной исход еще не случившихся событий [8, 1986]. Когнитивный сценарий ЭКСПЕРИМЕНТ воспринимается читателем как элемент концептуальной картины возможного мира. Структура и содержательное наполнение данного концепта хорошо знакомы читателю, что не только придает повествованию некоторую достоверность, но и позволяет воспринимать созданный автором мир не как чуждую нам форму бытия, но как один из возможных миров, который подобен нашей реальности.

Фактически сценарий ЭКСПЕРИМЕНТ – это единственный концепт авторской картины мира, имеющийся в распоряжении читателя, а следовательно, картина возможного мира строится вокруг него и по мере заполнения слотов данного сценария происходит формирование базовых концептов этого мира. Например, заполнение слота «продолжительность эксперимента», с одной стороны, является продолжением намеченного автором кур-

са на преднамеренное искажение когнитивного сценария (продолжительность эксперимента воспринимается читателем как выходящая за пределы сколько-нибудь вероятного), а с другой позволяет читателю получить представление об истории мира, созданного силой воображения автора (пример 6).

(6) *“All I wanted to say,” bellowed the computer, “is that my circuits are now irrevocably committed to calculating the answer to the Ultimate Question of Life, the Universe, and Everything, but the programme will take me a little while to run.”*

Fook glanced impatiently at his watch.

“How long?” he said.

“Seven and a half million years,” said Deep Thought [7].

История мира художественного произведения – это ожидание завершения эксперимента и ответа на самый главный вопрос, которое растянулось на тысячи поколений, что ставит концепт ЭКСПЕРИМЕНТ в один ряд с такими ключевыми концептами культуры, как ЖИЗНЬ, ВЕРА, СУДЬБА и т. д. Статус ключевого концепта обуславливает, в свою очередь, выбор средств его вербализации в тексте (пример 7), которые характерны в большей степени для дискурса религиозного, чем для дискурса научного (*this Great and Hopefully Enlightening Day, The Day of the Answer*).

(7) *“Seven million years our race has waited for this Great and Hopefully Enlightening Day!” cried the leader. “The Day of the Answer!”*

“Seventy thousand generations ago, our ancestors set this program in motion,” the second man said, “and we will be the first to hear the computer speak.”

There was a moment’s pause whilst panels slowly came to life on the front of the console. A low hum came from the communication channel.

“Good morning,” said Deep Thought at last.

“Good morning, O Deep Thought,” said Loonquawl nervously, “do you have...”

“An answer for you?” interrupted Deep Thought majestically. “Yes. I have.”

“To Everything? To the great Question of Life, the Universe and Everything?”

«Forty-two,» said Deep Thought, with infinite majesty and calm [7].

Заполняя слот «результат эксперимента», автор в полной мере использует такое средство усиления экспрессивности текста, как эффект обманутого ожидания, разрушая возможные предположения и ожидания читателя относительно ответа на главный вопрос. Появление в данном слоте двузначного числительного (*forty-two*), т.е. информации заведомо не-

верного формата, приводит к прерыванию линейности событий (формулирование проблемы – подготовка эксперимента – проведение эксперимента – анализ полученных в ходе эксперимента данных), заданной самой структурой когнитивного сценария (пример 8).

(8) **“Forty-two! Is that all you’ve got to show for seven million years’ work?”**

“I checked it thoroughly,” said the computer, “and that definitely is the answer. I think the problem is that you’ve never actually known what the question is.”

“But it was the Great Question! The Ultimate Question of Life, the Universe and Everything!” howled Loonquawl.

“Yes,” said Deep Thought, “but what actually is it?”

A slow stupefied silence crept over the men as they stared at the computer.

“Well, you know, it’s just Everything... Everything...” offered Phouchg weakly.

“Exactly!” said Deep Thought. “So once you do know what the question actually is, you’ll know what the answer means” [7].

После ознакомления с результатами эксперимента перед потомками его организаторов встает задача формулировки вопроса, на который был получен ответ (*once you do know what the question actually is, you’ll know what the answer means*). Таким образом, дальнейшее развитие сюжета – это поиск вопроса о смысле жизни и вселенной, что позволяет рассматривать данный роман как пародию на многочисленные художественные произведения, в которых сюжетообразующим мотивом является поиск соответствующего ответа. Феномен пародии в данном контексте не рассматривается как искажение существующего положения дел или протест против него, а ассоциируется с сосуществованием в рамках одного художественного произведения стилей и идей, с игрой смыслов на бесконечном поле интертекстуальности и интердискурсивности. Приведенный ниже текстовый фрагмент представляет собой пример игры смыслов, основанной на взаимодействии как текстов, так и дискурсов, в пространстве которых они существуют.

(9) **“Look, alright,” said Loonquawl, “can you please tell us the Question?”**

“The Ultimate Question?” Deep Thought pondered this for a moment. “No, but I’ll tell you who can” he said firmly.

“Who?” “Tell us!”

«I speak of none other than the computer that is to come after me,» intoned Deep Thought, his voice regaining its accustomed declamatory tones. “A computer whose merest operational pa-

rameters I am not worthy to calculate – and yet I will design it for you. A computer which can calculate the Question to the Ultimate Answer, a computer of such infinite and subtle complexity that organic life itself shall form part of its operational matrix. And you yourselves shall take on new forms and go down into the computer to navigate its ten-million-year program! Yes! I shall design this computer for you. And I shall name it also unto you. And it shall be called... The Earth” [7].

Данный фрагмент иллюстрирует характер реализации межтекстовых связей в произведениях Д. Адамса, представляющих собой переплетение квазичитат, культурных кодов, формул, фрагментов идиом и т. д. Интерпретируя зашифрованные автором смыслы, читатель в первую очередь обращает внимание на отсылки к таким религиозным текстам, как проповедь Иоанна Крестителя (*I speak of none other than the computer that is to come after me*) и описание сотворения мира в Книге Бытия (*I shall design this computer for you. And I shall name it also unto you. And it shall be called... The Earth*). Такие включенные тексты могут рассматриваться как элементы религиозного дискурса, изменившие свою форму (но остающиеся узнаваемыми для читателя-интерпретатора) в процессе интеграции в пространство художественного текста, в котором они взаимодействуют с единицами научного дискурса (*operational parameters, operational matrix, the computer to navigate its program*).

Результатом такого взаимодействия является формирование в сознании читателя фрагмента гибридной картины мира, сочетающей в себе как религиозные представления о производном, вторичном характере эмпирической реальности, являющейся проекцией истинной, божественной реальности, так и научные понятия, к которым относится когнитивный сценарий ЭКСПЕРИМЕНТ. Данное ментальное образование является отражением возможного мира, в котором сотворение Земли предстает как начало научного эксперимента планетарного масштаба, целью которого является поиск вопроса, к которому подошел бы ответ, полученный в результате предыдущего глобального эксперимента. Поиск данного вопроса становится основным мотивом действий как основных, так и второстепенных персонажей (примеры 10, 11).

(10) **“Now, Earth creature,” he said, “the situation we have in effect is this. We have been more or less running your planet for the last ten million years in order to find this wretched thing called the Ultimate Question.”**

"Why?" said Arthur, sharply.

"No, we already thought of that one," said Frankie interrupting, "but it doesn't fit the answer. Why? Forty-Two... you see, it doesn't work" [7].

(11) "The only thing we can do now," said Benji, crouching and stroking his whiskers in thought, "is to try and fake a question, invent one that will sound plausible."

*"Difficult," said Frankie. "How about **What's yellow and dangerous?**"*

"No, no good," he said. "Doesn't fit the answer."

"Alright," said Benji. "What do you get if you multiply six by seven?"

"No, too literal, too factual," said Frankie, "wouldn't sustain the interest" [Ibid.].

Напряженность растет с каждым отвергнутым вариантом. От гипотетически возможных версий вопроса (*Why? – No, we already thought of that one*) персонажи переходят к заведомо невероятным (*What's yellow and dangerous?*), а затем и к фальсифицированным вопросам (*What do you get if you multiply six by seven?*), подгоняя результат эксперимента под заранее известный ответ. Повествование достигает своей кульминации в момент, когда организаторы эксперимента решаются на убийство одного из уцелевших землян (*Earth creature, the last generation product of that computer matrix*), мозг которого является частью программы уже уничтоженного компьютера (*your brain was an organic part of the penultimate configuration of the computer programme*) и, возможно, сохранил в своей структуре формулировку вопроса жизни и вселенной (пример 12).

(12) "Earthman," said Zaphod. "You are the last generation product of that computer matrix and you were there up to the moment your planet got the finger."

"So your brain was an organic part of the penultimate configuration of the computer programme," said Ford, rather lucidly he thought.

"Well," said Arthur doubtfully. He wasn't aware of ever having felt an organic part of anything. He had always seen this as one of his problems.

"In other words," said Benji, "there's a good chance that the structure of the question is encoded in the structure of your brain so we want to buy it off you."

"What, the question?" said Arthur.

"No, no," said Frankie, "it's the brain we want to buy."

"What!"

"I thought you said you could read his brain electronically," protested Ford.

"Oh yes, but we'd have to get it out first. It's got to be prepared" [7].

Здесь мы наблюдаем достаточно распространенную в мировой литературе фабульную схему, в которой платой за ответ на важный для персонажа вопрос является его жизнь (*it's the brain we want to buy but we'd have to get it out first*). Искажение когнитивного сценария ЭКСПЕРИМЕНТ неизбежно приводит и к искажению привычной читателю сюжетной схемы: жизнь является платой не за ответ, а за вопрос.

Вмешательство иных рас срывает планы организаторов эксперимента и развязкой романа является предъявление ожидающим результата эксперимента фальсифицированного вопроса, отчасти удовлетворяющего имеющемуся в их распоряжении ответу, что свидетельствует о провале эксперимента (пример 13).

*(13) "Here's a thought. **How many roads must a man walk down?**"*

"Aha, now that sounds promising!" He rolled the phrase around a little. "That's excellent! Sounds very significant without actually tying you down to meaning anything at all. How many roads must a man walk down? Forty-two. Excellent" [Ibid.].

Заполняя последний слот «оценка результатов эксперимента», автор делает последний штрих, завершающий формирование целостной и непротиворечивой картины возможного мира. Все слоты когнитивного сценария ЭКСПЕРИМЕНТ заполняются в соответствии с авторским замыслом, символизируя тот или иной поворот сюжета. Таким образом, когнитивный сценарий ЭКСПЕРИМЕНТ является тем стержнем, который определяет как развитие сюжета, так и структурирование концептуальной картины мира, аккумулирующей информацию о созданном автором возможном мире.

Рассмотрение когнитивных структур в таком аспекте позволяет по-новому взглянуть на феномен так называемых бродячих сюжетов. Согласно миграционной теории сюжетов, оформившейся еще во второй половине XIX в., бродячие сюжеты рассматриваются как устойчивый комплекс сюжетно-фабульных мотивов, переходящих из одной культуры в другую и существующих в виде многочисленных вариантов, адаптированных под те или иные реалии. Переход к когнитивно-дискурсивной парадигме научного знания позволил представить бродячие сюжеты как результат взаимодействия не только культур, но и различных дискурсов. При этом взаимодействие имеет место как на семиотическом уровне, так и

на уровне картин мира, стоящих за взаимодействующими дискурсами. Так, в анализируемом романе имеет место трансфер сюжета, характерного для научного дискурса, в пространство художественного дискурса.

Обращение к заимствованным из поля внешнего дискурса сюжетам, с одной стороны, расширяет диапазон единиц анализа, характерных для исследований в русле общей теории интертекстуальности и интердискурсивности, а с другой – позволяет рассмотреть сюжетообразующие стратегии художественного текста в контексте интердискурсивных взаимодействий, что открывает новые возможности для более глубокого проникновения в сущность процессов порождения и восприятия художественных текстов.

Список литературы

1. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
2. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения // Текст. Структура и семантика. Доклады VIII Международной конференции. М., 2001. Т. 1. С. 72–81.
3. Минский М. Фреймы для представления знаний. М., 1979.
4. Новейший философский словарь. Минск, 1999.
5. Переверзев Е.В. Дискурсивная психология // Современный дискурс-анализ. М., 2009. Вып. 1. С. 40–49.
6. Плотникова С.Н. Языковое, дискурсивное и коммуникативное пространство // Вестник Иркут. гос. лингв. ун-та. 2008. № 1. С. 131–136.
7. Adams D. The Hitchhiker's Guide to the Galaxy. New-York, 2005.
8. Lewis, D. On the plurality of worlds. Oxford, 1986.

* * *

1. Dejk van T.A. Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya. M., 1989.
2. Kubryakova E.S. O tekste i kriteriyah ego opredeleniya // Tekst. Struktura i semantika. Doklady VIII Mezhdunarodnoj konferencii. T. 1. M., 2001. S. 72–81.
3. Minskij M. Frejmy dlya predstavleniya znaniy. M., 1979.
4. Novejšij filosofskij slovar'. Minsk, 1999.
5. Pereverzev E.V. Diskursivnaya psihologiya // Sovremennyy diskurs-analiz. M., 2009. Vyp. 1. S. 40–49.
6. Plotnikova S.N. Yazykovoe, diskursivnoe i kommunikativnoe prostranstvo // Vestnik Irkut. gos. lingv. un-ta. 2008. № 1. S. 131–136.

Plot-forming strategy of the fictional work as the result of the interdiscursive cooperation

The article deals with the analysis of the cognitive mechanisms of the interpretation of the fictional text in the context of the interdiscursive cooperation. There is found out the role of the cognitive scenario, borrowed from the external discourses, in the development of the plot of the literary work. The interpretation of the fictional text is presented in the form of the completion of the slots of the cognitive scenario. The author concludes about the progressive consideration of the phenomenon of the migratory subjects from the perspective of discursiveness.

Key words: *cognitive scenario, interpretation, discourse, discourses cooperation, conceptual world picture.*

(Статья поступила в редакцию 08.03.2021)

Е.М. МАРТЫНОВА
(Орел)

СИМВОЛИКО-МЕТАФОРИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗА КАМНЯ В ТВОРЧЕСТВЕ ПОЭТОВ-ШЕСТИДЕСЯТНИКОВ

Исследуется образное семантическое пространство лексемы «камень» в поэтическом дискурсе поэтов-шестидесятников – Е.А. Евтушенко, Р.И. Рождественского, Б.А. Ахмадулиной и Б.Ш. Окуджавы. Проводится сопоставительный анализ выделенных значений и аспектов их употребления.

Ключевые слова: *поэтика, лирика, образ, лексема «камень», сема, метафора, символ.*

С рождением человека и человеческого общества рождается их история. Драма человеческой, в том числе русской, истории состоит, по мнению многих историософов, в ее цикличности, когда глобальный цикл распадается на этапы, в которых происходят конкретные события, социальные и другие процессы. И человечество на каждом этапе своего развития вглядывается в прошлое, чтобы найти в нем знаки будущего.

Обращаясь к истории нашего Отечества XX в., мы отчетливо видим актуальность для сегодняшнего дня периода второй половины 1950-х – первой половины 1960-х гг., получившего название «оттепель». Начавшаяся с десталинизации, она затронула не только политическую, но и все остальные стороны жизни советского общества. Несмотря на непоследовательность реформ в экономике, социальной, духовной и культурной сферах, этот период был временем великих свершений, трудового и нравственного подвига народа, эпохой созидания и социального оптимизма. Представители этого исторического времени, его соучастники поэты-шестидесятники, «решительной эпохой разбуженные» [17, с. 947], многое смогли сказать и своим современникам, и потомкам.

Актуальность выбранной темы обусловлена ростом научного интереса к изучению индивидуально-авторского мировосприятия поэтов-шестидесятников, типологизации особенностей их поэтического почерка, использованию натурморфных метафор и символов в художественном тексте.

Поэтический дискурс представителей «эстрадной поэзии», публицистической поэзии, «тихой лирики», авторской песни – Е.А. Евтушенко, Р.И. Рождественского, Б.А. Ахмадулиной, Б.Ш. Окуджавы и др. – проникнут чистотой помыслов и верой в высокие идеалы, отражает честный взгляд на эпоху и историю. Он – амальгама эпитетов, лексических и синтаксических повторов, символов, метафор, в том числе и с натурфилософским содержанием.

Исследователи неоднократно обращались к теме мотива / метафоризации / символики лексемы/концепта *камень* в произведениях русских писателей и поэтов. Например, в сказах П.П. Бажова *камень* – «основа жизни уральского рабочего». О.С. Октябрьская выделяет практическую, эстетическую, дидактическую и метафорическо-мифологическую функции *камня* в произведениях сказителя [12].

Символ-понятие *камень* является доминантой индивидуально-авторского гиперполя «Петербург» в поэтике И.Ф. Анненского и отождествляется с «равнодушием, холодностью и страданием человеческой души» [9]. Е.В. Меркель прослеживает эволюцию значения лексемы *камень* в творчестве О.Э. Мандельштама, начиная с семы тяжести в доакмеистический период до обретения ею культурно-мифологических, метафорических и символических смыслов на более поздних этапах твор-

ческой деятельности [10]. Разделенность двух видов *камней* в поэзии О.Э. Мандельштама – *камня материи* и *камня духа* – констатирует Н.А. Петрова [14]. Анализируя феноменологию *камня* в ключевых романах Ф.М. Достоевского («Идиот», «Братья Карамазовы», «Бесы»), Л.В. Карасев так очерчивает его семантическое пространство: *могильная плита, вина, гнет, превращение живого в мертвое, финал действия* [8].

Метафоризация *камня* характерна и для лирики поэтов-шестидесятников. «Каменные» мотивы в их произведениях перекликаются между собой. Как и в поэзии О. Мандельштама, в их творчестве аксиоматична тождественность *камня* и *слова*.

Причисляя Б.А. Ахмадулину к представителям неоакмеизма и к хранителям литературных традиций [1], исследователи считают краеугольным концептом [15] / мотивом [1] / темой [11] «тихой лирики» поэтессы «Творчество». Слово – языковая молекула, формирующая поэтическую субстанцию, – результат этой мучительной и освободительной деятельности. Поэтесса пересиливает, вытесняет и мучает *камни*, чтобы «слепить слово» [2, с. 361]. В представлении Б. Ахмадулиной «оскудевшее, иссякшее» слово – это «старый камень», точило, которое притупилось от частого использования [Там же, с. 533]. Метафорой слова, первичность которого утверждается в стихотворении «Сад», для поэтессы становится драгоценный *камень изумруд* [3, с. 348], «спросонок» она часто путает «гряде *камней*» и «строку *слов*» [Там же, с. 200].

В лирическом отступлении от основного сюжета поэмы «Братская ГЭС» Е.А. Евтушенко проводит аналогию между строительством здания и творением поэтического произведения: поэт сравнивает закладку первого *камня* в фундамент дома в Элладе со «стройкой» поэмы, «неловкую первую строчку» которой он так же, как и эллины, кладет в тень любимой женщины [6, с. 140].

Камень является кирпичиком не только стихотворных «зданий», но и базовых экзистенциальных концептов человека. Из «холодных *камней*» Б. Окуджава строит «замок надежды». Несмотря на то, что время оказалось немилосердно к этому замку («Лето жарило *камни*. Мороз их жег»), он продолжал его создавать [14, с. 224].

«Каменный букварь» Р. Рождественского – Кремлевская стена с выбитыми на ней именами («Пылает на плитах Кремлевской

стены алфавит от “А” до “Я”...» [17, с. 1005]). Поэт предлагает учить детей по этому «гранитному букварю» – по жизням людей, которые держат «на своих плечах эту стену и эту страну» [Там же, с. 1006].

Не менее значимо уподобление в поэтике шестидесятников *человека камню*. При этом каждый из поэтов подчеркивает какое-то свое свойство камня, имеющее для него особую ценность.

Центральная тема творчества Е. Евтушенко – народ, люди, человечество. В стихотворениях «Ария индийского гостя» («Мы немножечко чумазы, но и сами мы алмазы» [4, с. 72]) и «Алмазы и слезы» («Люди – вот что алмазная россыпь» [5, с. 53]), поэт постулирует драгоценность каждого человека.

Б. Ахмадулина воспеваает алгетский камень – камень Грузии, которую поэтесса посетила в 70-е гг. XX в. и к которой прониклась любовью, щедро выплескиваемой в строчках многих ее произведений. В стихотворении «Сказанное во время бомбежки» лирический герой сначала задается вопросом, чем он был прежде, возможно, алгетским камнем, затем утверждает, что он и есть алгетский камень, а в конце заявляет о своем стремлении им стать. «Алгетский камень, чистый, как вода» [2, с. 346–347] в другом стихотворении превращается в кремень ее поэтического огнива, с помощью которого Б. Ахмадулина высекает «точную мысль красоты и добра» [Там же, с. 360]. Она сама – «старые камни», которые «омыл и промаслил» «дождь веков» [Там же, с. 194].

Для Р. Рождественского в лексеме *камень* важна сема прочности. В поэме «Письмо в XXX век», послании далеким потомкам, он видит себя, своих современников, историю своей Родины основой для свершений людей будущего. «Четыре взорвавшихся года», «годовалые дети», «парень, одетый в скафандр», «неправедные тюрьмы», «пронизанные радостью дни» – вот опыт поколения поэта, который заставляет его провозгласить: «Мы – камни в фундаментах ваших плотин» [17, с. 917]. «Город тихого камня» – внутренний город Б. Окуджавы, его душа [13, с. 199], у души лирического героя Б. Ахмадулиной – каменный пол [2, с. 522].

Но люди не только камни, они и разрушители каменных преград. Е.А. Евтушенко ассоциирует себя с подорожником, который «асфальт рассекал» и «пробивал лежащие камни» [4, с. 127], а для Р. Рождественского символы жизнестойкости – кактус, который «ка-

мень перевозмог» [17, с. 480], и зерно, сумевшее взойти, «продравшись сквозь камень» [Там же, с. 490]. Поэт транслирует это качество на людей, уверенный в их способности преодолеть все препятствия. «Главная владычица камней» в творчестве Б. Ахмадулиной – черемуха Сортавалы, туоми, чьим «вдыхателем» и «воздыхателем» поэтесса безответно являлась [3, с. 210].

Существование человека также обретает метафорический смысл в камне. Так, «жадная душа» Б. Ахмадулиной «вцепилась в алмазик бытия бесценный» [Там же, с. 155]. В строчке «Камни пашем. Камни сеем» отображена тяжелая доля карелов. Камни повсюду – и после смерти их «укроют тем же камнем» [17, с. 489–490].

Поэтическому дискурсу шестидесятников присуще использование олицетворения. В стихотворении, посвященном скульптору Э. Неизвестному, Р. Рождественский описывает процесс *одушевления камня*, который сам стремится ожить под резцом мастера. Камень торопит ваятеля, хочет открыть «печальные гранитные глаза», сравнивает себя с «почкой майской», просит поверить в него: «Узнай меня! Чтоб по гранитным жилам пошла толчками каменная кровь...» [Там же, с. 109–110]. Поэт обожествляет художника, дающего жизнь камню, превращающего мертвое в живое.

У камней Б. Ахмадулиной есть мышцы, она читает «ладонью взгорбья их умов» [3, с. 199], слышит «вздох стены», гранит «города Петрова» «дышит, как природа» [2, с. 287], его «гранитную чешую» поэтесса ощущает как «обузное тело» [3, с. 151]. В стихотворении «Реки» камни – это кости скелета Абхазии, чью «грудь живую» источила вода. Поэтесса плачет и целует «нагие раны страждущих камней» [Там же, с. 375].

Р. Рождественский отмечает щедрость камня [17, с. 633] и его спокойствие [Там же, с. 865], Б. Ахмадулина – сдержанность [3, с. 199]. Семь долговременности и постоянства с отрицательной коннотацией доминируют в сомнительной перспективе «твердокаменно влюбиться» у Е. Евтушенко [5, с. 156]. Б. Окуджава, с одной стороны, называет петербургский гранит «неразговорчивым» и «таинственным» [13, с. 476], а с другой – воспринимает окружающее великолепие как песню, которую поют улица Росси и архитектурные шедевры Растрелли. Музыка ленинградского гранита – это гром барабанов [13, с. 227]. В стихотворении «Бессмертье» бард тем не ме-

нее подчеркивает недолговечность оживленного мастером камня, как и холста, и бронзы. По мысли поэта, бессмертно только слово [13, с. 110].

Поэты славят свои, родные сердцу камни. Б. Ахмадулина свято хранит «запекшийся в сердце», «зазубренный без запинки» «бе-локаменный свиток имен Маросейки, Варварки, Ордынки» [2, с. 194], поет «хвалу и честь» даже «малым камушкам» Грузии [Там же, с. 60]. Б. Окуджаву согревают «теплые камни» арбатского дворика [13, с. 176].

В противовес ожившему камню в поэзии шестидесятников присутствует *надгробный камень*, памятник из мрамора или гранита («Так, будучи до времени скалою, надгробный камень где-то ждет меня» [2, с. 396]). В поэме «Реквием» Р. Рождественский ставит ряд риторических вопросов перед собой, читателями, Родиной. Есть там и обращение к «черному камню», «обычному камню», ставшему молчаливым «надгробьем для могилы Неизвестного солдата» [17, с. 898]. В стихотворении «На Земле безжалостно маленькой...» противопоставление «маленький человек» – «великий подвиг» достигается многократными повторами лексемы *маленький*, характеризующей самого человека, его службу, портфель, зарплату, выданное ему на войне обмундирование. Но свершение им великого подвига – защиты Родины ценой собственной жизни – раскрывает его настоящий рост. Р. Рождественский показывает это вновь с помощью образа камня-памятника – «на всей земле не хватило мрамора, чтобы вырубить парня в полный рост» [Там же, с. 410].

Одним из самых значительных метафорических воплощений образа камня в поэзии поэтов-шестидесятников является *историческая память*. «Если б камни могли говорить», они бы рассказали о мужестве [Там же, с. 834], о том, как «надменные придворные поэты здесь хаживали» [2, с. 459].

В поэме Р. Рождественского «210 шагов» шаги отражаются «от каменных стен и веков». Каменная стена не только тождественна времени, она попирает его неумолимое течение, вбирая в себя «всю историю» [17, с. 1012]. Камень впитывает не только события, но и эмоции отдельных людей, их надежды и страхи. Примером тому является монастырь, «где малый камень с легкостью вместил великую тоску того монаха» [2, с. 116]. «Опыт камня» хранит даже «стояний и прыжков период» самой поэтессы [3, с. 197].

«Гряда камней» в интерпретации Б. Ахмадулиной – это «пунктир тысячелетий» [3, с. 197], дорога истории, цепь, соединяющая прошлое и будущее. История – смысл, заточенный в гранит. «Стиснутые, спертые века» и «мгновенья мимолетность» запечатлены, запечатаны в камне [Там же, с. 199–200]. В этой гряде у поэтессы есть *краеугольный, заглавный валун, заповедный камень*, с которого она взирает на залив и заряжается поэтическим вдохновением. Восхождение на «высший камень» [Там же, с. 213] не раз упоминается в ее лирике. Так, в стихотворении «Шестой день июня» фигурирует другой *триумфальный валун* на горе, с которого поэтессе виден «Белый скит Валаама» [Там же, с. 209].

Особым образом происходит актуализация лексемы *камень* в публицистической поэме Е.А. Евтушенко «Просека», посвященной великой стройке советской эпохи – Байкало-Амурской магистрали. БАМ – символ выбранного страной пути, дорога, соединяющая прошлое, настоящее и будущее. Главное действующее лицо поэмы – народ в лице бульдозериста Кондрашина, по прозвищу Историк («Тот, кто история, – историк» [4, с. 136]), человека-строителя, создателя. «Бульдозер истории» под его управлением выворачивает «лежащие камни», символизирующие все отжившее, тормозящее прогресс. Е. Евтушенко употребляет словосочетание *лежащий/-е камень/камни* в небольшой поэме 30 раз. Помимо этого в тексте встречаются следующие синонимы: *лежащий валун, лежащий бульжник, камень давящий, болота стоячие*.

Лежачие камни в этом поэтическом произведении можно разделить на три категории:

1) негативные явления разных исторических эпох: крепостное право, самодержавие, фашизм, холодная война, трагедия Ольстера (антианглийские акции протеста в Северной Ирландии);

2) «лежачие люди» – мракобесы с «гранитными лбами», у которых не мозги, а «лежачие камни», бюрократы-«замшельцы», бояре;

3) закоснелые идеи.

Кроме того, в лексеме *лежащий* появляется новая сема – ‘мертвый’ («страна существует, живая, а не лежащая» [Там же, с. 147]).

Е.А. Евтушенко находит целый ряд контекстуальных синонимов-лексем, обозначающих устранение с пути передовой мысли пережитков прошлого. Лежачие камни эпохи нужно *попрать, пробить, долбить, обойти, обогнуть, вывернуть, раскачивать, отшивыр-*

нуть, столкнуть, вырвать, сковырнуть, под них «история не течет» [4, с. 146].

Поэма-репортаж «Просека» в разное время подвергалась критике, автора обвиняли в косноязычии, конъюнктурности, декларативности, формальной поэтичности [16]. Но мы присоединяемся к другому мнению: эта поэма – «полифоническое» произведение, симбиоз сатиры, агитации, любовной лирики, проповеди [7]. Она имеет современное звучание. Ее автор, обращаясь к потомкам, призывает их любить свою страну, знать ее историю, опираться на лучшее в поучительном опыте прошлых лет и, прокладывая дорогу – «просеку» в будущее, видеть перспективы своего движения и развития. Он выражает уверенность в том, что человек новой эпохи найдет в себе физические и нравственные силы для преодоления жизненных трудностей в достижении поставленной цели.

Камни истории, камни – связующие нити между прошлым и будущим, люди-камни в фундаменте будущего, строительный материал поэтического творчества, оппозиция «живое/мертвое» в репрезентации образа камня, явления/события – преграды на пути исторического прогресса – вот неполный список «смысловых обертонов» поэтики камня. Поэзия шестидесятников – это сплав лиризма, философии и гражданственности. Она многослойна, устремлена ввысь, насыщена когнитивно и культурно значимыми ассоциативно-образными аналогиями и другими средствами выразительности языка. Оставаясь предельно честными перед собой, своими современниками и потомками, они сами стали символами творческого взлета, гражданского мужества и преображения.

Список литературы

1. Афанасенкова Е.Н. Особенности творческой манеры Б.А. Ахмадулиной (поэзия, проза): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2005.
2. Ахмадулина А.А. Сочинения: в 3 т. М., 1997. Т. 1.
3. Ахмадулина А.А. Сочинения: в 3 т. М., 1997. Т. 2.
4. Евтушенко Е.А. В полный рост. Новая книга стихов и поэм. М., 1977.
5. Евтушенко Е.А. Избранные произведения: в 2 т. Т. 2: 1966–1974. Стихотворения и поэмы. М., 1980.
6. Евтушенко Е.А. Поэт в России – больше, чем поэт. М., 1973.
7. Замостьянов А. Просека в будущее [Электронный ресурс] // Лит. газ. 2019. № 21(6692). URL: <https://lgz.ru/article/-21-6692-29-05-2019/proseka-v-budushchee/> (дата обращения: 16.02.2021).

<https://lgz.ru/article/-21-6692-29-05-2019/proseka-v-budushchee/> (дата обращения: 16.02.2021).

8. Карасев Л.В. О символах Достоевского [Электронный ресурс] // Вопр. философии. 1994. № 10. URL: https://www.booksite.ru/fulltext/dos/toj/evs/kii/dostojevskii_f/sbor_stat/9.htm (дата обращения: 21.02.2021).

9. Комиссарова А.А. Семантические и функциональные особенности категории символа в поэзии И.Ф. Анненского (лингвопоэтический аспект): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2011.

10. Меркель Е.В. «Камень как бы возжаждал иного бытия»: об одном парадигмообразующем мотиве поэтики Манделштама // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 4(70): в 2 ч. Ч. 2. С. 33–35.

11. Михайлова М.С. Поэзия Беллы Ахмадулиной: динамика лирической книги: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2008.

12. Октябрьская О.С. Мотив камня в сказах П.П. Бажова // Вестник ЦМО МГУ. 2013. № 4. С. 107–110.

13. Окуджава Б.Ш. Стихотворения / сост. В.Н. Сажина и Д.В. Сажина; прим. В.Н. Сажина. СПб., 2001.

14. Петрова Н.А. «Камень» – обертоны смысла // Время Дягилева. Универсалии Серебряного века: материалы Третьих Дягилевских чтений. Вып. 1. Пермь, 1993. С. 217–221.

15. Плужникова Д.М. Поэтика соматизмов в творчестве Беллы Ахмадулиной: дис. ... канд. филол. наук. Белгород, 2017.

16. Прищеп В.П. Российского Отечества поэт (Е.А. Евтушенко: 1965–1995 гг.) [Электронный ресурс]. URL: http://russofile.ru/articles/article_134.php#I118 (дата обращения: 23.02.2021)

17. Рождественский Р.И. Собрание стихотворений, песен и поэм в одном томе. М., 2018.

* * *

1. Afanasenkova E.N. Osobennosti tvorcheskoj manery B.A. Ahmadulinoj (poeziya, proza): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2005.

2. Ahmadulina A.A. Sochineniya: v 3 t. M., 1997. T. 1.

3. Ahmadulina A.A. Sochineniya: v 3 t. M., 1997. T. 2.

4. Evtushenko E.A. V polnyj rost. Novaya kniga stihov i poem. M., 1977.

5. Evtushenko E.A. Izbrannye proizvedeniya: v 2 t. T. 2: 1966–1974. Stihotvoreniya i poemu. M., 1980.

6. Evtushenko E.A. Poet v Rossii – bol'she, chem poet. M., 1973.

7. Zamos'tyanov A. Proseka v budushchee [Elektronnyj resurs] // Lit. gaz. 2019. № 21(6692). URL: <https://lgz.ru/article/-21-6692-29-05-2019/prose-ka-v-budushchee/> (data obrashcheniya: 16.02.2021).

8. Karasev L.V. O simbolah Dostoevskogo [Elektronnyj resurs] // Vopr. filosofii. 1994. № 10. URL: https://www.booksite.ru/fulltext/dos/toj/evs/kii/dostojevskii_f/sbor_stat/9.htm (data obrashcheniya: 21.02.2021).

9. Komissarova A.A. Semanticheskie i funktsional'nye osobennosti kategorii simvola v poezii I.F. Annenskogo (lingvopoeticheskij aspekt): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2011.

10. Merkel' E.V. «Kamen' kak by vozzhazhdal inogo bytiya»: ob odnom paradigmoobrazuyushchem motive poetiki Mandel'shtama // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 4(70): v 2 ch. Ch. 2. С. 33–35.

11. Mihajlova M.S. Poeziya Belly Ahmadulinoj: dinamika liricheskoy knigi: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Krasnoyarsk, 2008.

12. Oktyabr'skaya O.S. Motiv kamnya v skazah P.P. Bazhova // Vestnik CMO MGU. 2013. № 4. S. 107–110.

13. Okudzhava B.Sh. Stihotvoreniya / sost. V.N. Sazhina i D.V. Sazhina. prim. V.N. Sazhina. SPb., 2001.

14. Petrova N.A. «Kamen'» – obertony smysla // Vremya Dyagileva. Universalii Serebryanogo veka: materialy Tret'ih Dyagilevskih chtenij. Vyp. 1. Perm', 1993. S. 217–221.

15. Pluzhnikova D.M. Poetika somatizmov v tvorchestve Belly Ahmadulinoj: dis. ... kand. filol. nauk. Belgorod, 2017.

16. Prishchepa V.P. Rossijskogo Otechestva poet (E.A. Evtushenko: 1965–1995 gg.) [Elektronnyj resurs]. URL: http://russofile.ru/articles/article_134.php#1118 (data obrashcheniya: 23.02.2021)

17. Rozhdestvenskij R.I. Sobranie stihotvorenij, pesen i poem v odnom tome. M., 2018.

Symbolic and metaphoric representation of the image of stone in the works of the poets of the sixties

The article deals with the image semantic environment of the lexical unit “stone” in the poetic discourse of the poets of the sixties – E.A. Evtushenko, R.I. Rozhdestvenskij, B.A. Akhmadulina and B.Sh. Okudzhava. There is conducted the comparative analysis of the revealed meanings and aspects of their usage.

Key words: *poetics, lyric poetry, image, lexical unit “stone”, seme, metaphor, symbol.*

(Статья поступила в редакцию 10.03.2021)

Ю.И. СОХРЯКОВ
(Москва)

КОНЦЕПЦИЯ БОРЬБЫ ПОЛОВ ЮХАНА АВГУСТА СТРИНДБЕРГА (1849–1913) В ЛИТЕРАТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

Рассматривается гендерная проблематика пьес Стриндберга в аспекте цивилизационных изменений общества, ведущих к распаду традиционных ценностей. Анализируется расстановка миросозерцательных акцентов Стриндберга в связи с осмыслением женского вопроса и так называемой борьбы полов. Обозначены истоки и рецепция смысловых выводов Стриндберга о проблемах феминизма и назначения женщины.

Ключевые слова: *борьба полов, литературные параллели, Стриндберг, традиционные ценности, феминизм, эмансипация.*

Проблема взаимоотношения мужчины и женщины неотделимы от вековой мечты человечества об установлении гармоничных взаимоотношений в обществе, ее обостренность актуализируется с XIX в. в связи с развитием цивилизации и феминистическими идеями. Стремление к отстаиванию своей свободы, своего «я» характерно было для героинь Жермены де Сталь, Жорж Санд, и не случайно имена их на протяжении почти двух столетий неизменно связываются с понятием «эмансипация», т. е. с борьбой женщины за свои права, за свою самостоятельность в жизни. Примечательно, что именно в XIX в. семейная жизнь в европейской литературе начинает изображаться как сфера столкновения двух противоположных интересов – мужских и женских. Возникает так называемая концепция борьбы полов.

Наиболее последовательным выразителем этой концепции был шведский прозаик и драматург Юхан Август Стриндберг, который считается одним из первых антифеминистов в литературе. В его пьесах «Отец» (1887) и «Пляска смерти» (1901) взаимоотношения супругов основываются на принципе «поглотить или быть поглощенным», «издеваться и давить». В пьесе «Отец» «воинственно настроенной женской оппозиции противостоит мужчина, глава семейства Ротмистр» [2, с. 110], который хочет избавить дочь от разлагающе-

го воздействия окружающего ее женского общества. Другими словами, агрессивной стороной выступает именно женщина, видящая свою цель в порабощении мужчины, он же занимает оборонительную позицию и выступает в защиту мужских прав, доказывая, что мужчина – «тоже человек», которому должно быть дано право принимать определяющие для его детей (семьи) решения. Поднимаемые Стриндбергом отношения представляют интерес не только для литературоведов, но и для психологов, социологов, философов, исследующих нравственные и психологические аспекты взаимоотношения полов.

При том, что пьесы Стриндберга назидательны, для них не характерно открытое морализаторство, они обладают ярко выраженной диалектичностью. Как верно отметил В. Неустроев, писатель «“проигрывает“ трагикомедию брачных отношений» [3, с. 16].

Герой драмы Стриндберга «На пути в Дамаск» (1898–1904), больше всего на свете боявшийся «остаться в дураках», разуверился во всем. Он не верит, что добродетель в конце концов вознаграждается, что можно любить ближнего своего, что возможно найти в женщине источник духовного очищения. Он говорит жене: «...когда ты делала меня счастливым, ты завидовала счастью, которое давала мне!.. Мы как две капли воды, которые боятся подойти друг к другу, чтобы не слиться в одну и не перестать быть двумя» [10, с. 143]. Анализируя эту драму, исследователь А.В. Сергеев пишет: «Сквозь призму индивидуального сознания героя Стриндберг выражает свое собственное разочарование в жизни и глубокую неудовлетворенность современной культурой» [5, с. 30].

Стриндберговская концепция борьбы полов в своеобразной форме отражала моральные нормы окружающего мира, основанного на законах конкуренции и антагонизма. Герой драмы «Игра с огнем» (1892) говорит о запоев, внушенной ему отцом: «Смотри на своих друзей так, как будто они должны сделаться твоими врагами», «Бойся того, кого любишь» [8, с. 65, 72] и пр.

Каков же итог реализации подобных принципов в жизненной практике? Итог этот однозначен. Вместо семейного благополучия – взаимные мучения, ссоры, издевательства – словом, супружеский ад. Герой пьесы Стриндберга «Соната призраков» (1907), руководствуясь традиционными утилитаристскими критериями, всю жизнь посвятил накопительству. Ре-

зультатом этого стал психологический вакуум, трагедия одиночества. «Всю свою жизнь я отнимал, – кричит в финале герой, – Теперь я хочу одного: давать! давать! Но никто не хочет взять. Я богат, я очень богат, но у меня нет наследников» [13, с. 170].

У стриндберговских героев-призраков слабое просветление наступает лишь тогда, когда они обнаруживают в себе нечто похожее на те высокие человеческие качества, над которыми они издевались и которые они третировали. Стриндберг показывает, как жизнь, основанная на эгоистических ценностях, становится фантазмагорической, нелепой, противостественной. Мир без идеалов, без человечности – это мир отчаяния, гротесков, ужасов и кошмара. Н.Г. Шарапенкова справедливо отмечает: «Для Стриндберга свойственно неприятие внешней упорядоченности, мещанского благополучия, бездуховности...» [16, с. 88].

Проблема женской эмансипации не случайно оказалась одной из основных в скандинавской драматургии. В сущности, это была одна из актуальных проблем европейской жизни XIX в., когда женщина находилась в неравном с мужчиной социальном положении. В романах Жорж Санд, в драмах Г. Ибсена выражался протест против традиционных форм брака, в котором женщина ощущает себя бесправным, угнетенным существом. Героиня «Кукольного дома» (1879) Ибсена Нора, протестуя против подобного положения вещей, оставляет мужа, семью, детей, чтобы быть независимой, утвердиться в той сфере, которая традиционно считалась мужской.

Со своей стороны Стриндберг не только не принимал ибсеновской концепции, но называл ее «эротическим идеализмом», результатом эксцентричности и праздности представительниц высших слоев общества, не желающих понимать, что семейная жизнь, рождение и воспитание детей – не менее трудное и нужное дело, чем труд землепашца или шахтера [1, с. 360].

Постепенно Стриндберг приходит к мысли, что современный брак – это битва не на жизнь, а на смерть, что патриархат установился после жесточайших сражений между полами и что если вновь победит матриархат, то на Земле воцарится варварство, ибо «женщины по природе своей – животные». В романе «Слово безумца в свою защиту» (1895) стриндберговский герой рассматривает намерение своей жены стать актрисой как путь к неверности, как залог грядущей семейной ка-

гастрофы и делает все, чтобы помешать ей. В уста своего героя Стриндберг вкладывает антифеминистскую филиппику, равной которой сложно найти в мировой литературе: «Еще мне хочется порекомендовать законодателям хорошенько обдумать, к чему приведет предоставление гражданских прав этим обезьяноподобным, низшим созданиям, хворым существам, большим и безумным по двенадцати раз в году... совершенно невменяемым в пору беременности и безответственным всю остальную часть жизни, этим нечаянным преступницам, злым бестиям, которые не ведают, что творят» [12, с. 200].

Разочарованность в женщине приводит стриндберговского героя к отрицанию философии, религии, науки, семьи. Мечты, надежды, идеалы оказываются иллюзорными. «Идеал! – восклицает в пьесе «Ключи от рая, или Земные странствия ап. Петра» Дон Кихот, превратившийся под пером драматурга во владельца конного завода, исправного посетителя конских ярмарок. – В какой главе, в каком стихе Священного Писания встречается слово *идеал*? Можете размышлять до второго пришествия, вы этого не вспомните, ибо его там попросту нет. Может быть, вы имеете в виду иллюзии? Что такое *иллюзия*, я знаю» [9, с. 75]. Так возникает в творчестве Стриндберга концепция иллюзий как первоосновы жизни, функция которых – прикрыть флером циничную и бесчеловечную действительность, достойную сожаления.

Стриндберговская концепция борьбы полов оказала воздействие на видных художников XX в., в числе которых – Ю. О’Нил, Д.-Г. Лоуренс, Э. Олби, И. Бергман. В романе Д.-Г. Лоуренса «Жезл Аарона» (1922) герой, размышляя о том, что любовь – это битва, в которой каждая из сторон борется за господство над душой другого, признается, что он возненавидел жену за ее непоколебимую убежденность, что она, женщина, есть центр мироздания, источник жизни и культуры, а мужчина – только придаток к ней, исполнитель ее творческой воли.

Интересно, однако, что задолго до Лоуренса подобные мысли высказывал герой «Крейцеровой сонаты» (1890) Л.Н. Толстого Позднышев: «Посмотрите, что тормозит повсюду движение человечества вперед? Женщины... Для них меньше удовольствия от прелести ребенка, чем страданий от страха за него, и потому не надо того ребенка, которого они будут любить. Они жертвуют не собою для любимого

существа, а имеющим быть любимым существом для себя» [13, с. 53] и т. п.

Продолжая эту идею, герой Лоуренса утверждает, что уничтожение женщины – это обратная сторона поклонения ей. Он тяготеет «обязательностью любви», ответственностью, которую она налагает на него, и принципиально провозглашает отказ от ответственности, в том числе и за детей. Аарон отвергает постулат «Самоотречение достойно высочайшего прославления» и приходит к выводу, что лишь в одиночестве человек переживает состояние полноты и завершенности.

Аналогичные мысли высказывал герой юношеской драмы «Рабство», американского драматурга Юджина О’Нила – мастера «превращения социальных норм законов во внутренние психологические нормы каждой отдельной личности» [7, с. 241]. Эгоистически поглощенный самим собой, своей работой, герой утверждает, что семья мешает развитию индивидуальности, что она разрушает цель и смысл его жизни. Ему противостоит жена, миссис Ройялстоун; она изумляется неверию, а не тому, что ее самоотверженность дает ей настоящее счастье: «Вы так думаете? Как же мало вы знаете! Я счастлива! Для меня счастье – заботиться о нем, оберегать его... Я счастлива, сознавая, что в его деле есть и частица моего “я”... Любовь – это самоотречение, и моя любовь – это счастье» [4, с. 170]. Собственно, в этой пьесе О’Нила сталкиваются две противоположные традиции: стриндберговская концепция борьбы полов и концепция самопожертвования явно русского литературного происхождения. Не случайно биографы О’Нила отмечают, что в период создания пьесы «Рабство» два произведения повлияли на него самым решительным образом: «Идиот» Достоевского и «Пляска смерти» (1901) Стриндберга. Сам драматург считал, что он никогда бы не состоялся как писатель без этих произведений: они привели его в эмоциональный экстаз, они обладали «теми чувствами и ощущениями, которые он и сам хотел передать зрителям» [3, с. 15].

Своеобразная художественно-философская интерпретация концепции борьбы полов содержится в пьесе Бернарда Шоу «Человек и сверхчеловек» (1901–1903). По мнению Бернарда Шоу, женщина воплощает в себе жизненную энергию и потому является движущей силой общества, преодолевающей врожденную мужскую инертность. «Мы воображаем, что девушка должна неподвижно ждать, пока

ей не сделают предложения, – пишет Шоу. – Действительно, она часто ждет неподвижно. Подобно тому, как паук ждет муху. Но паук плетет свою паутину... и открыто начинает накидывать на свою жертву петлю за петлей, пока муха не запутается окончательно» [17, с. 131]. Драматург подводит читателя к выводу: «В поединке полов мужчина никогда не оказывается победителем» [Там же].

В своей пьесе Шоу выступает против широко распространенного представления о мужской инициативе в поединке полов и утверждает, что легенда о Дон Жуане – одна из тех сказок, которые придумали мужчины, чтобы отстоять свой авторитет: «Правда, мужчины в качестве защиты от чрезмерного женского натиска создали малоубедительную романтическую условность, согласно которой инициатива в отношении полов всегда должна исходить от мужчины, но эта претензия так ничтожна, что даже в театре, этом последнем прибежище условности, она производит впечатление только на неопытных людей» [15, с. 101].

Думается, что можно говорить об определенной родственности взглядов Стриндберга и Шоу со взглядами Тургенева и Толстого, творчество которых для шведского и английского писателей было предметом пристального внимания и заинтересованности. И Тургенев, и Толстой скептически относились к женскому вопросу. При внимательном рассмотрении оказывается, что тургеневские и толстовские «эмансипированные» героини вовсе не хотят добиваться равных прав с мужчинами в трудовой сфере. Тургеневская Мария Николаевна в «Вешних водах» заявляет, что больше всего на свете любит свободу, что именно поэтому она и вышла замуж за Ипполита Сидорыча. «С ним я свободна, совершенно свободна, как воздух, как ветер, – с риторическим пафосом признается она Санину. – И это я знала перед свадьбой, я знала, что с ним я буду вольный казак!» [14, с. 365–366]. Впоследствии выясняется, что свобода нужна была Марии Николаевне для того, чтобы соблазнить Санина, который в финале замечает в ее глазах «безжалостную тупость и сытость победы. У ястреба, который когтит пойманную птицу, такие бывают глаза» [Там же, с. 366].

К психологической, интеллектуальной и эмоциональной свободе стремилась Анна Каренина. Предоставляя героине свободу действий, Толстой прослеживает ее жизненные итоги – по словам А.П. Скафтымова, «доказывает от противного» [6, с. 262]. Анна абсолю-

тизирует личную неудавшуюся судьбу, придавая своей неудаче универсальный смысл, а в результате приходит к мысли о чудовищной нелепости всего бытия, о невозможности дальнейшего существования. По Толстому, стремление к абсолютной свободе, трансформируясь в ничем не ограничиваемое своеволие, ведет к деградации и к гибели человека. Своеволье как способ самоутверждения иллюзорно, является антиподом «устремленности к идеалу, которая может противостоять давлению неблагоприятных обстоятельств», сделать человека «духовно и этически развитым» [18, с. 282]. Не следует, однако, упрощать проблему. И Тургенев, и Толстой полагали, что стремление к равенству с мужчиной и социальной сфере законно и естественно, но женщина должна иметь в виду, что у нее имеются собственные, только ей присущие формы личной самореализации. А желание безграничной свободы прямоком ведет к нравственной безответственности.

И русские, и зарубежные писатели выступали как противники индивидуалистического своеволия и эгоистического самоутверждения, в ком бы это ни проявлялось. Говоря о том, что женского вопроса в крестьянской среде не существует, Стриндберг утверждал, что вопрос этот является узко сословным – касается лишь определенной категории женщин из привилегированного сословия. Необходимо, продолжал он, возратить женщине «некоторые права, принадлежащие ей согласно природе, которых она лишена благодаря извращенному общественному порядку. Необходимо гарантировать ей право голоса, право на труд, право на одинаковое с мужчиной образование» [3, с. 13].

Список литературы

1. Бергом-Ларссон М. «Защитительная речь безумца» и кризис мужского сознания // Писатели Скандинавии о литературе. М., 1982. С. 355–365.
2. Михайлова М.В., Макарова А.А. Леонид Андреев – Август Стриндберг: точки схождения // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. СПб., 2017. № 215. С. 107–114.
3. Неустроев В. Вступительная статья // Стриндберг А. Избранные произведения. М., 1989. Т. 1. С. 5–26.
4. О’Нил Ю. Пьесы: в 2 т. М., 1971. Т. 1.
5. Сергеев А.В. Георг Брандес и кризис «литературы прорыва» // Stephanos. 2019. № 1(33). С. 27–37.
6. Скафтымов А.П. Идеи и формы в творчестве Л. Толстого // Его же. Статьи о русской литературе. Саратов, 1958. С. 258–281.

7. Сохряков Ю.И. Борьба человека со своей судьбой в драме Ю. О'Нила «Все божьи дети имеют крылья» (1924) // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Русская филология. 2018. № 5. С. 241–247.
8. Стриндберг А. Игра с огнем // Его же. Полное собрание сочинений: в 11 т. М., 1908–1911. Т. IX. С. 53–97.
9. Стриндберг А. Ключи от рая, или Земные странствия апостола Петра: сказка в 5 д. / пер. В. Морица. М., 1923.
10. Стриндберг А. На пути в Дамаск: Драма / пер. с швед. [и предисл.] А. Старк. СПб., 1911.
11. Стриндберг А. Слово безумца в свою защиту // Его же. Избранные произведения: в 2 т. М., 1986. Т. 2. С. 5–201.
12. Стриндберг А. Соната призраков // Северные сборники издательства «Шиповник»: с критико-биограф. очерками Теодора Вольфа, Оскара Леввертина, А. Куприна и др. СПб., 1908. Кн. 5. С. 169–235.
13. Толстой Л.Н. Крейцерова соната и послесловие к Крейцеровой сонате (текст без сокращений). СПб., 1900.
14. Тургенев И.С. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. Т. 8: Повести и рассказы (1868–1872). М., 1978.
15. Хьюд Э. Бернард Шоу. М., 1968.
16. Шарапенкова Н.Г. Новый тип героя в скандинавском романе начала XX в. (на материале творчества К. Гамсуна и А. Стриндберга) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 11. С. 86–90.
17. Шоу Б. Человек и сверхчеловек // Его же. Полное собрание сочинений. М., 1910–1911. Т. II.
18. Ценностные основы национальной картины мира в русской литературе: моногр. / отв. ред. и сост. И.А. Киселева. М., 2019.

* * *

1. Bergom-Larsson M. «Zashchitel'naya rech' bezumca» i krizis muzhskogo soznaniya // Pisateli Skandinavii o literature. M., 1982. S. 355–365.
2. Mihajlova M.V., Makarova A.A. Leonid Andreev – Avgust Strindberg: tochki skhozheniya // Trudy Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury. SPb., 2017. № 215. S. 107–114.
3. Neustroev V. Vstupitel'naya stat'ya // Strindberg A. Izbrannye proizvedeniya. M., 1989. Т. 1. S. 5–26.
4. O'Nil Yu. P'esy: v 2 t. M., 1971. Т. 1.
5. Sergeev A.V. Georg Brandes i krizis «literaturny proryva» // Stephanos. 2019. № 1(33). S. 27–37.
6. Skaftymov A.P. Idei i formy v tvorchestve L. Tolstogo // Ego zhe. Stat'i o russkoj literature. Saratov, 1958. S. 258–281.
7. Sohryakov Yu.I. Bor'ba cheloveka so svoej sud'boj v drame Yu. O'Nila «Vse bozh'i deti imeyut kryl'ya» (1924) // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Russkaya filologiya. 2018. № 5. S. 241–247.

8. Strindberg A. Igra s ognem // Ego zhe. Polnoe sobranie sochinenij: v 11 t. M., 1908–1911. Т. IX. S. 53–97.
9. Strindberg A. Klyuchi ot raya ili Zemnye stranstviya apostola Petra: skazka v 5 d. / per. V. Morica. M., 1923.
10. Strindberg A. Na puti v Damask: Drama / per. s shved. [i predisl.] A. Stark. SPb., 1911.
11. Strindberg A. Slovo bezumca v svoyu zashchitu // Ego zhe. Izbrannye proizvedeniya: v 2 t. M., 1986. Т. 2. S. 5–201.
12. Strindberg A. Sonata prizrakov // Severnye sborniki izdatel'stva «Shipovnik»: s kritiko-biogr. ocherkami Teodora Vol'fa, Oskara Levvertina, A. Kuprina i dr. SPb., 1908. Kn. 5. S. 169–235.
13. Tolstoj L.N. Krejcerova sonata i posleslovie k Krejcerovoj sonate (tekst bez sokrashchenij). SPb., 1900.
14. Turgenev I.S. Polnoe sobranie sochinenij i pisem v tridcati tomah. Т. 8: Povesti i rasskazy (1868–1872). М., 1978.
15. H'yud E. Bernard Shou. М., 1968.
16. Sharapenkova N.G. Novyj tip geroya v skandinavskom romane nachala XX v. (na materiale tvorchestva K. Gamsuna i A. Strindberga) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2020. Т. 13. № 11. S. 86–90.
17. Shou B. Chelovek i sverhchelovek // Ego zhe. Polnoe sobranie sochinenij. М., 1910–1911. Т. II.
18. Cennostnye osnovy nacional'noj kartiny mira v russkoj literature: monogr. / отв. red. i sost. I.A. Kiseleva. М., 2019.



**Conception of “gender fight”
by Johan August Strindberg (1849–1913)
in the literary context**

The article deals with the gender issue of the plays of Strindberg in the aspect of the civilizational changes of the society coming to the breakdown of the traditional values. There is analysed the position of the world speculative emphasises of Strindberg in the context of the comprehension of the “women issue” and gender fight. There are defined the sources and reception of the semantic conclusions of Strindberg about the issues of feminism and women's role.

Key words: *gender fight, literary parallels, Strindberg, traditional values, feminism, emancipation.*

(Статья поступила в редакцию 16.03.2021)

О.О. ХАСАНОВА
(Стерлитамак)

**ЭКСПЛИЦИТНОЕ И ИМПЛИЦИТНОЕ
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ
(на материале рассказа Владимира
Сорокина «Черная лошадь
с белым глазом»)**

Анализируется художественный текст как особая система, обладающая сложной структурой. Выделяются и подвергаются анализу эксплицитный и имплицитный уровни информации в тексте на примере рассказа современного писателя Владимира Сорокина «Черная лошадь с белым глазом».



Ключевые слова: *художественный текст, подтекст, эксплицитный, имплицитный, филологический анализ текста.*

Художественный текст занимает особое место среди других типов текстов. Исследователи неоднократно указывали на его сложную структуру. Так, Л.А. Новиков выделяет три уровня художественного текста: 1) идейно-эстетический (воплощенное в нем в соответствии с авторским замыслом содержание произведения как результат эстетического освоения изображаемой действительности); 2) жанрово-композиционный (поэтическая структура в широком понимании); 3) языковой (функционалирующая в тексте и данная в композиционном развитии система образительных средств языка) [3, с. 15–17].

З.Я. Тураева, рассматривая специфику текста, рассуждает о глубинной и поверхностной его структурах: «Глубинная структура есть идейно-тематическое содержание текста, сложное переплетение отношений и характеров, в основе которых лежит художественный образ. Глубинная структура – это авторские интенции, прагматическая установка как один из доминирующих факторов. Поверхностная структура – лингвистическая форма, в которую облечена глубинная структура. В художественном тексте она формально-содержательная» [5, с. 57].

В современных исследованиях, посвященных художественному тексту, также рассматриваются два вида информации в нем. Данная точка зрения основывается на существовании в тексте двух пластов, или уровней языкового выражения мысли – эксплицитного и им-

плицитного, обуславливающих двухмерную структуру текста (подробнее об этом: [1; 2; 6]).

Целью нашего исследования является рассмотрение примерного алгоритма выявления подтекстовых смыслов в художественном произведении, анализ их роли в выражении авторских интенций. Отметим, что мы будем опираться на методологию современной герменевтики. В качестве объекта исследования выбран рассказ современного автора Владимира Сорокина «Черная лошадь с белым глазом» из сборника «Моноклон».

Одной из главнейших семантических доминант художественного текста является его заглавие. В качестве заглавия анализируемого нами произведения автор использует словосочетание, в основе которого лежит прием антитезы, возникающий в результате использования антонимичных колоративов *черный* и *белый*. По прочтении становится ясно, что и композиция текста построена на противопоставлении двух частей: действие происходит в поле, а затем в доме семьи Паниных в течение одного дня. Важно заметить, что автор не называет год, в который происходят описываемые события.

Обратимся к анализу первой части произведения. «Не только косили, но и готовились к покосу и отдыхали между заходами все четверо совсем по-разному» (с. 17)* – такими словами начинается рассказ. Как видим, традиционная, классическая экспозиция, представляющая читателю персонажей и знакомящая с местом и временем действия, отсутствует. Автор словно желает мгновенно погрузить читателя в текст. Возникает ощущение непосредственного присутствия в мире героев.

Следующий весьма объемный абзац знакомит нас с главными героями – членами семьи Паниных – дедом Яковом, его старшим сыном Филей, средним Гришей и младшим Ваней, невесткой и внучкой Дашей. Предложения, составляющие данный отрывок текста, сложные, с разными видами связи, рядами однородных членов, позволяют читателю познакомиться с героями, понять их внутренний мир: «Деда Яков после трех подряд пройденных рядов произносил: “Шабаш!” – шумно выдыхал, падал на колено, хватал своей смуглой, похожей на рачью клешню рукою пук срезанной травы, отирал им косу, вынимал из притороченного к поясу кожного чехольчика осе-

* Здесь и далее цитаты из рассказа В. Сорокина «Черная лошадь с белым глазом» приводятся по изданию [4] с указанием страниц в круглых скобках.

лок и принимался быстро точить лезвие, борюча что-то себе в рыжую клочковатую бороду» (с. 17). Использование таких синтаксических конструкций позволяет воссоздать атмосферу сельской идиллии, где ничто не нарушает спокойную, размеренную жизнь семьи. Обилие устаревшей и диалектной лексики в речи героев (*лапотки, баклажка, картошина, махотка, жарышиша, нонче, ешьтя*) помогает передать красоту и гармонию деревенского мира, а меткие выражения деда Якова («нонче сенцо лезет на крыльцо» (с. 18), «лапти ходу не дают – лыки жогу достают» (с. 19)) создают атмосферу непринужденности и спокойствия.

В этом же абзаце внимание привлекает число *три*: у деда Якова три сына (при этом младший обладает традиционным для русской сказки именем – Иван); деда Яков после трех пройденных рядов произносил: «Шабаш!». Примечательно, что в рассказе изображены три поколения одной семьи: дед Яков являет собой прошлое, его сыновья – настоящее, будущее связывается с внуками.

В произведении отсутствуют подробные описания главных героев. Исключением является внучка Якова Даша. Весьма символична семантика ее имени: *Дарья* – женское имя древнеперсидского происхождения, в переводе означает «обладающая добром». Сообщается, что вчера Даше исполнилось десять лет. Данное уточнение весьма важно: все события рассказа воспринимаются нами сквозь призму детского сознания.

В центре сюжета первой части произведения – сцена обеда в лесу, детально описанная и наполненная вкусами и запахами: «Телесного цвета молоко перемешалось с белой, густой, скопившейся сверху сметаной» (с. 20). В данном контексте актуализируется традиционная семантика белого цвета, связанная с чистотой и гармонией.

Подробное описание в этом отрывке атрибутов сельской жизни, деревенской природы, использование ярких выразительных средств для обозначения природных и погодных явлений, позволяет отнести этот отрывок к жанру *насторали*, воспевающему сельскую жизнь.

Однако концовка этого эпизода становится в рассказе своеобразной границей между двумя частями: «В сметане просияли крохотные желтые крохи масла. Даша открыла рот. *И вдруг в этой нежнейшей, лучающейся близине отразилось что-то темное*» (курсив наш. – О.Х.) (с. 21). Наречие *вдруг* и колоратив *темное* настраивают сознание читателя на резкую смену событий. Сюжетное действие существенно ускоряется.

На первый взгляд, ничего важного не произошло: к обедавшим подошла черная лошадь, слепая на один глаз: «...левый глаз у нее совсем белесый» (с. 21). Герои попытались ее поймать, но у них ничего не получилось, только «Даше стало почему-то *очень* беспокойно» (с. 22). Наречие *очень* в тексте рассказа выделено курсивом, что говорит о его особом смысловом наполнении. Волнение читателя нарастает вместе с эмоциональным напряжением девочки, но вскоре все успокаивается, лошадь убегает: «Она была *очень* рада, что лошадь не поймали» (с. 23). И вновь автор использует шрифтовое выделение для акцентации читательского внимания на чувствах героини. Кажется, что все тревоги позади, мужчины снова берут косы в руки, а Даша отправляется за ягодами.

Следующий текстовый фрагмент окрашен совсем иной тональностью. Меняется и синтаксис: плавный и тягучий вначале, он становится резким и прерывистым. Обилие парцелированных конструкций передает ощущение тревоги героини: «Даша свистнула еще раз. Послушала голоса птиц. Свистнула» (с. 23). Одна из птиц откликнулась на Дашин звук, и девочка вспомнила: «Дед Яков рассказывал Даше, что птицы говорят на своем языке, но только святые люди и птицеловы понимают птичий язык» (с. 24). Можно предположить, что птица, за которой пошла в лес Даша, является психопомпом – проводником в другой мир. Сам путь Даши через луг, молодой березняк и темный ельник можно назвать путем инициации девочки.

Образ говорящей птички также создает иллюзию сказки. Девочка словно попадает в иную реальность, где, как в сказке, есть настоящий темный лес. Известно, что в фольклоре лес часто является границей между миром добра и миром зла, поэтому в лесу и обитает всякая нечисть. Описание леса, в который попадает Даша, насыщено темными цветами и словами с семой 'мертвый': «Даша двинулась вперед, *в ночь*... Ступала по мягкой земле, огибая и трогая *шершавые* деревья, обходя пни, обрывая *паутину*, перешагивая через *сухие* ветки... Ели были огромные, *старые, полумертвые*... *Сумрак* сгущался» (курсив наш. – О.Х.) (с. 25). Неожиданно впереди девочка увидела что-то белое: «...и вдруг разглядела, что это маленькое белое – белый лошадиный глаз» (с. 25). Лошадь стола недвижно, и Даша решила к ней подойти: «Но в белом глазу совсем не оказалось белого. Наоборот. Там все было какое-то красное. И этого красного в глазу напхалось так много, и оно все было какое-то такое боль-

шое и глубокое, как омут у мельницы, и какое-то очень-очень-очень густое и жадное» (с. 27). Лошадь не обратила никакого внимания на Дашу и вскоре ушла. Сильно уставшая, девочка вернулась к матери. Воспоминания о лошади вызвали у девочки слезы, но близкие решили, что Даша перегрелась на солнце.

Заключительная кульминационная сцена рассказа происходит уже дома за ужином, где читатель знакомится с бабушкой и трехлетним Вовкой. Никто не придавал значения случившемуся с девочкой днем, однако бабка вскользь замечает: «Солнце у кровя пошло» (с. 28). Красный цвет в глазу лошади в данном эпизоде трансформируется в цвет крови, и становится ясно, что грядет трагедия. Отметим, что в давние времена затмение связывалось в сознании людей с трагическими событиями. В знаменитом памятнике древнерусской литературы «Слово о полку Игореве» солнечное затмение также стало предвестником беды.

После ужина Даша вспомнила, что не оторвала листок календаря, который висел рядом с фотографиями в рамке: «В рамке были отец в солдатской форме, мать и отец с цветами и пририсованными целующимися голубями, деда Яков с винтовкой на Первой мировой и он же со старым председателем на ярмарке в Брянске, танк “КВ”, Сталин, Буденный и актриса Любовь Орлова» (с. 28). Кажется бы, подобные фотографии могли быть в каждом доме, однако в этом отрывке имеется несколько концептуально важных упоминаний о военных событиях нашей истории. Голуби же символизируют мир, любовь и верность, царящую в семье Паниных. Нужно отметить логическое несоответствие – в тексте упоминается Первая мировая война. Время происходящего в рассказе не указывается, автор лишь уточняет, что землю Панины получили еще в 1935 г. и косят здесь несколько лет. О каких-то значительных событиях, произошедших в этот период их жизни, не сообщается. Значит, действие происходит в конце 1930-х – начале 1940-х гг. Поэтому упоминание о Первой мировой в тексте также звучит как предзнаменование: будет следующая.

Одним из смыслообразующих в рассказе становится и образ лошади. Известно, что это один из самых мифологизированных символов как в славянской, так и в мировой культуре: «Для славянина он (конь) был и священным животным, являвшимся обязательным атрибутом не только высших богов, богов стихии света, солнечного тепла, но и богов стихии мрака» [7, с. 63]. Образ коня также ассоциировался с загробным миром: он выступал

проводником в мир мертвых. Можно сказать, что в рассказе черная лошадь воплотила в себе функции мифологического существа. Вспомним известные русские произведения, где встречается образ лошади. Сон Раскольникова о лошадке в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», рассказ А.П. Чехова «Госка», стихотворение В.В. Маяковского «Хорошее отношение к лошадям»... Эти тексты абсолютно не похожи друг на друга, однако их объединяет одна мысль: отношение к лошади является в них своеобразным критерием нравственности. Эта мысль прослеживается и в рассказе Владимира Сорокина. Черная лошадь становится символом человеческого безразличия, равнодушия, безучастности и всего того, что приведет к войне.

И вот наконец Даша срывает листок календаря и читает: «Двадцать второе июня... вос... кресенье...» (с. 29). Только теперь становятся понятны все символы рассказа: черная лошадь становится символом войны, ее красный глаз – символом крови, солнечное затмение – предвестником страшной трагедии, которую придется пережить всему русскому народу. Обратим внимание на слоговое деление при чтении девочки: слово для нее длинное, поэтому и понятно, что девочка запнулась. Однако это, конечно же, не случайно. Как известно, день недели *воскресенье* назван в честь воскресения Иисуса после распятия; *кресение* означает возрождение или второе рождение. Часть слова *кресенье* ассоциативно связывается с идеей воскресения народа.

Финальные строки наполнены спокойствием: «Завтра опять косить пойдем. Спи!... и он шутливо шлепнул Дашу по попе» (с. 17). Однако в душе читателя никакого спокойствия нет, наоборот, его сознание, учитывая новые сведения, продолжает активно работать. Что будет с семьей Паниных? Суждено ли им выжить? Их деревня находилась по правой стороне Болвы, реки в Брянской области, где будут происходить самые ожесточенные бои во время войны.

Дата в финале становится ключом к разгадке всех символов: черной лошади с белым глазом, «хлюпающего красного горла». Важно заметить, что автор не описывает трагедию, лишь указывает на нее, однако отсутствие слов не лишает текст семантики ужаса, но, наоборот, концентрирует ее в сознании читателя.

Точка в рассказе не позволяет сделать выводы о прочитанном и закрыть книгу, напротив, эта точка является началом нового этапа в жизни героев. Только этот этап существует в сознании читателя.

Таким образом, анализ главных ключей художественного текста (заглавия, поэтонимов, колоративов), синтаксических единиц, графических выделений позволил нам выявить имплицитную информацию и авторские интенции, рассмотреть алгоритм «приращения смыслов» языковых единиц в художественном произведении. Мы проанализировали несколько уровней подтекстовых смыслов: мифологический, фольклорный, религиозный, исторический. Важно заметить, что объем выявленной имплицитной информации напрямую зависит от уровня мышления читателя, от способности воспринимать произведение, опираясь на знание языка, совокупность литературных, художественных и культурных представлений.

Список литературы

1. Имплицитность в языке и речи / отв. ред. Е.Г. Борисова, Ю.С. Мартемьянов. М., 1999.
2. Лисоченко Л.В. Высказывания с имплицитной семантикой (логический, языковой и прагматический аспекты): моногр. Ростов н/Д., 1992.
3. Новиков Л.А. Художественный текст и его анализ. М., 1988.
4. Сорокин В. Четыре: Рассказы. Сценарии. Либретто. М., 2005.
5. Тураева З.Я. Лингвистика текста. Текст: Структура и семантика: учеб. пособие. М., 2009.
6. Федосюк М.Ю. Неявные способы передачи информации в тексте: учеб. пособие по спецкурсу. М., 1983.
7. Янович Г.В. А.С. Пушкин и славянская мифология // Вестн. Курган. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2009. Вып. 5. № 2. С. 60–65.

* * *

1. Implicitnost' v yazyke i rechi / отв. ред. E.G. Borisova, Yu.S. Martem'yanov. M., 1999.
2. Lisoichenko L.V. Vyskazyvaniya s implicitnoj semantikoj (logicheskij, yazykovoj i pragmaticheskij aspekt): monogr. Rostov n/D., 1992.
3. Novikov L.A. Hudozhestvennyj tekst i ego analiz. M., 1988.
4. Sorokin V. Chetyre: Rassказы. Scenarii. Libretto. M., 2005.
5. Turaeva Z.Ya. Lingvistika teksta. Tekst: Struktura i semantika: ucheb. posobie. M., 2009.
6. Fedosyuk M.Yu. Neyavnye sposoby peredachi informacii v tekste: ucheb. posobie po speckursu. M., 1983.
7. Yanovich G.V. A.S. Pushkin i slavyanskaya mifologiya // Vestn. Kurgan. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2009. Vyp. 5. № 2. S. 60–65.

The explicit and implicit in the fictional text (based on the story “Black horse with a white eye” by Vladimir Sorokin)

The article deals with the analysis of the fictional text as a specific system with a complicated structure. There are revealed and analysed the explicit and implicit levels of information in the text based on the story “Black horse with a white eye” by the modern writer Vladimir Sorokin.

Key words: *fictional text, subtext, explicit, implicit, philological analysis of text.*

(Статья поступила в редакцию 16.03.2021)

Ю.Л. САПОЖНИКОВА
(Смоленск)

ПРОБЛЕМА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ У ИММИГРАНТОВ (на материале романа Джуно Диаса «Короткая фантастическая жизнь Оскара Вау»)

На материале романа «Короткая фантастическая жизнь Оскара Вау» Джуно Диаса рассматривается вопрос самоидентификации у иммигрантов. На примере семьи главного героя романа показывается, что иммигранты предпочитают бежать от себя и своих корней, забывая собственный трагический опыт. Однако через лейтмотив пустой книги автор подчеркивает необходимость сохранения и передачи культурной памяти этноса, помогающей человеку обрести себя.

Ключевые слова: *«Короткая фантастическая жизнь Оскара Вау» Джуно Диаса, иммигранты, поиск идентичности, культурная память, лейтмотив пустой книги.*

Джуно Диас, автор рассматриваемого в данной статье романа, уроженец Доминиканской республики (далее – ДР), выросший в США. Диас попал в Штаты шестилетним ребенком. Бедность и тяжелые семейные обстоятельства (отец бросил бедствовавшую семью, старший брат скончался от лейкемии) не помешали будущему писателю получить хоро-

шее образование: степень бакалавра ему присвоили в Ратгерском университете, а магистра – в Корнельском университете. Диас довольно рано начал печататься – в 1995 г., во влиятельном и популярном литературно-публицистическом журнале *The New Yorker* [10].

«Короткая фантастическая жизнь Оскара Вау», опубликованная в 2007 г., была встречена хвалебными отзывами критиков, автору сразу стали пророчить большое будущее, а роману – премии, которые не замедлили появиться (в частности, престижная премия Национального общества книжных критиков (*National Book Critics Circle Award*)) [8]. В 2008 г. роман получил Пулитцеровскую премию. В январе 2015 г. в «Гардиан» были опубликованы результаты опроса критиков литературных изданий, согласно которому среди 156 романов рассматриваемое произведение Джуну Диаса было названо главным претендентом на звание лучшего романа XXI в. на тот момент [3; 9].

Это произведение рассказывает о семье американца доминиканского происхождения. Чтобы показать специфику мировосприятия иммигрантов, их переход из одного мира в другой и попытки как-то соединить эти два мира, Диас переплетает реальное и магическое, книжную мудрость (например, дает многочисленные отсылки к Толкину) и поп-культуру. Язык произведения, являющийся по большей части «спанглишем» (смесью английского и испанского), также усиливает эффект восприятия персонажей как людей, одновременно находящихся внутри двух миров. Семьи иммигрантов будто «живут на границе между странами, районами, социальными классами, лингвистическими группами и расами» (“...immigrant families living on the borders between countries, neighborhoods, social classes, linguistic groups, and races” [9, p. 81]) Кроме того, писатель приводит массу сносков, которые поясняют отдельные моменты доминиканской истории и культуры, тем самым подчеркивая, что без их учета невозможно понять описываемые события.

Выбор в качестве центральных персонажей семьи иммигрантов обуславливает одну из главных тем произведения – поиск героем (и членами его семьи) своей идентичности. По мнению Э. Эриксона, идентичность – это процесс «организации жизненного опыта в индивидуальное Я» [6, с. 34]. Для иммигрантов этот опыт довольно часто был болезненным, т. к. со школьных лет они сталкивались с «первенством белых учеников и ощущением собствен-

ной неполноценности у цветных» (с. 295)*. Подобное отношение подчеркивается автором в одном из описаний белого ученика: «Джек Пухольс... самый красивый (читай: самый белый) мальчик в школе... слепленный из чисто европейского материала... Джек – ихо белло, прекрасное дитя, помазанник... Учителя, старшие наставники, девочки, мальчики – все бросали лепестки обожания к его ногам... он был живым доказательством того, что Господь – Создатель всего сущего! Центр и периферия любой демократии! – любит своих детей не одинаково» (с. 106–108). Таким образом, происхождение и цвет кожи доминиканцев (особенно гаитянского происхождения) уже автоматически причисляли их к в определенной степени ущемленным группам. Согласно точке зрения канадского политического философа Ч. Тэйлора, идентичность формируется через признание или отказ в признании нас другими. Если образ самих себя, который создает и передает нам окружающее общество, является уничижительным, то мы чувствуем настоящее унижение, данный образ пускает корни в нашем сознании и начинает определять наше поведение [5]. Однако можно строить собственную идентичность с опорой на мнение не только доминантой социальной группы, но и собственной этнической группы, что может помочь человеку почувствовать себя частью некой культурной общности и способствовать изменению самооценки.

Но проблема главного героя романа Оскара, очень толстого, а потому глубоко несчастного молодого человека, заключается в том, что представители его собственной культуры отказывают ему в принадлежности к ней. Большинство из них считают, что он не соответствует традиционному представлению о доминиканских мужчинах (одним из известных воплощений которого являлся известный фронт, беспечный водитель и плейбой Порфирио Рубираса, о котором автор дает пространную сноску). «Он не обладал ни одной из высших доблестей типичного доминиканского самца, не мог вытащить девушку на танец даже под страхом смерти. Спорт ему не давался, никакой, и в домино он тоже не играл, о ловкости приходилось только мечтать: мяч он бросал, как хилая девчонка. Не проявлял ни малейшей склонности к музыке, бизнесу или танцам, а также к мелкой торговле,

* Здесь и далее цитаты из романа Джуну Диаса «Короткая фантастическая жизнь Оскара Вау» приводятся по изданию [2] с указанием страниц в круглых скобках.

рэпу и полублатным компаниям» (с. 33–34); «Цветные ребята, услышав, как он говорит, и посмотрев, как он двигается, качали головами: ты не доминиканец. И он твердил снова и снова: но это не так. Сой доминикано» (с. 65–66). Отказ в признании Оскара настоящим доминиканцем окончательно закрепился, когда ему дали прозвище *Vau*, на которое он практически сразу же стал откликаться. Это произошло, после того как на празднование Хэллоуина он пришел в костюме Доктора Кто, а кто-то из студентов отметил, что он похож на толстого гомосексуалиста Оскара Уайльда, а остальные, неправильно произнеся имя писателя как *Vau*, стали называть его так. Таким образом, в этом прозвище были закреплены две уничижительные характеристики: непринадлежность к родному этносу и отсутствие сексуальных побед над женщинами, что для доминиканцев, идентифицирующих себя как настоящих мачо, было особенно оскорбительно. Все знали, что любые попытки Оскара завоевать любовь представительниц противоположного пола вызывали у них в лучшем случае насмешки. И Оскар с головой погружается в мир фантастики и комиксов. Его помешательство на жанре научной фантастики объяснимо с повествовательной точки зрения, т. к. путешествия во времени, переход в чуждые миры, прерывание временной последовательности, типичные для этого литературного направления, лучше всего отражают чувство нарушения границ, смещения, с которым сталкиваются иммигранты. Он практически полностью утрачивает связь с доминиканской культурой. Он ассоциирует себя с персонажами комиксов либо героями жанра фэнтези, мечтает стать доминиканским Толкином, говорит на высокопарном языке, абсолютно чуждом обычным доминиканцам, вставляет в свою речь слова на эльфийском. Единственным, что все еще объединяет его с этносом, является вера в магическое и сверхъестественное, а именно в проклятие фуку́, «злой рок», который появился на Антильских островах после прибытия туда европейцев.

Для того чтобы описать это проклятие, автор после глав об Оскаре вводит несколько глав о его предках, начиная с деда со стороны матери (об отце информации почти нет, т. к. он бросил семью вскоре после рождения Оскара). Абельяр Кабраль, весьма состоятельный и уважаемый человек, известный врач, жил и работал во времена правления доминиканского диктатора Трухильо (с 1930 по 1961 г.), одного из самых страшных диктаторов XX в., ко-

торый «взял под контроль всю... жизнь в ДР, применив... микс из насилия, в том числе над женщинами, запугивания, кровавой резни, раздачи должностей и террора» (с. 14–15). Дед Оскара старался закрывать глаза на происшедшие события, просто занимаясь своим делом и не вмешиваясь в политику. Но одно неосторожное слово, неудачная шутка, привели к его аресту и дальнейшей гибели почти всей семьи: он сгинул в лагере, жена покончила с собой сразу же после рождения младшей дочери, Белисии (или Белу́), а две старшие дочери погибли при странных обстоятельствах.

Дальние родственники матери продали Белу́ как домашнюю прислугу жестоким людям, которые над ней издевались и чуть не убили, обварив ей спину кипящим маслом за ее желание пойти в школу. Спасла девочку кузина ее отца, Ла Инка, которая заменила ей мать. И уже в случае с Белу́ мы видим то поведение, которое станет типичным для всех представителей этой семьи: они предпочитают забывать все, что причиняет им боль, будто вырезая этот кусок из своей жизни. «О девяти годах в Асуа (и ожоге) Белу́ никогда не упоминала. Будто стоило ей вырваться (оттуда), как эту главу своей жизни она целиком упаковала в контейнеры, в каких власти хранят ядерные отходы, трижды запечатанные мощным лазером и опущенные в темные неведомые траншеи ее души... за сорок лет никому не рассказывала она о той полосе ее жизни... Сорок лет молчания» (с. 290). Позже она учит так же вести себя и свою дочь, сестру Оскара, Лолу. Пережитое в детстве изнасилование не сломило ее, а сделало ее, по словам брата, тверже алмаза. Обе женщины просто вычеркнули страшные события из памяти и выстроили новых себя. Лола так описывает эту трансформацию: «Я долго смотрела на девочку в зеркале и чувствовала лишь одно: я больше не хочу ее видеть, никогда» (с. 75); с Белу́ нечто подобное произошло после страшного избиения, когда она чудом осталась жива и собиралась уехать в Америку: «Она поклялась себе: она станет другим человеком» (с. 189); «лишь Ла Инка видела ее прежде, чем она сконструировала новую себя...» (с. 292). Однако и в случае с Оскаром, это в определенной степени бегство от себя, своих корней. Белу́ покидает свою родину и навсегда отказывается от женского счастья и любви, которая составляла смысл ее существования. Она становится главой клана, убивается на нескольких работах, чтобы тянуть детей, но при этом ведет себя как

настоящий матриарх, держащий всех в узде и под постоянным контролем. Ее дочь Лола пытается бунтовать против авторитарной матери, уходит из дома, а затем все время находится словно в погоне за новыми достижениями: она является президентом женского клуба в колледже, главой академического сообщества, сопредседателем феминистской организации, уезжает учиться в Испанию, потом в Японию. Но и Белú и Лола сохранили одну из главных черт доминиканок – преданность семье. Лола всю короткую жизнь героя пытается опекать его и оберегать от разных бед, демонстрируя ту же верность семейным узам, которая была характерна для ее матери и двоюродной бабушки.

От мужчин подобного поведения не ожидали, а значит, это не могло наполнить смыслом жизнь Оскара. И в тот момент, когда Оскар уже не верил в возможность выйти из отчаяния и боли, к которым сводилась его жизнь, он, по его словам, услышал духов предков, отправился с родными в ДР погостить и там влюбился. Он рассказывал возлюбленной, что «хочет жить своей жизнью» (с. 321), а она стала его единственным домом. Он действительно вернулся к корням, т. к. все члены его семьи ставили любовь превыше всего и терпели жесточайшие муки из-за нее. Как и мать за много лет до этого, Оскар влюбляется в кого-то, кто связан узами с достаточно влиятельным человеком, не желающим дать свободу партнеру.

Диас выстраивает две практически идентичные сцены, когда сначала Белú, а потом Оскара отвозят в тростниковые поля, жестоко избивают и оставляют умирать. Оба видят Мангуста, а потом какой-то добрый человек спасает их, доставив домой. Кроме того, после страшных событий, ситуаций, когда нужно сделать выбор – действовать или бежать, не только Белú и Оскар, но и мать Белú видят один и тот же сон – человека без лица. Как нам кажется, человек во сне становится мысленным воплощением фукú, некой безымянной силой, рушащей судьбы и наполняющей страхом. Эти сцены, на наш взгляд, указывают на взаимосвязь всех описываемых временных слоев и силу кровных уз и культурной памяти, от которых невозможно сбежать. Эта мысль выражается автором как напрямую в словах Лолы: «...убежать нельзя. Как ни старайся» (с. 237), так и имплицитно в призыве Ла Инки, с которым она обратилась к Белú перед ее отъездом в Америку: «Не забывай, кто ты есть» (с. 189).

Мать Белú и она сама поддались страху и сдались: одна покончила собой, другая уехала из страны, а Оскар решил противостоять фукú. После того как он принял это решение, он впервые почувствовал себя в мире с собой, будто обрел власть, ведь раньше кто-то другой всегда определял его жизнь. Однако обретенная вера в себя и в свои силы не спасла его от смерти. Его убили, а историю его жизни мы узнаем от Джуниора, его друга и бывшего парня Лолы. И в этой связи нужно остановиться еще на одном важнейшем лейтмотиве романа – образе пустой книги. После краха семьи Кабралей выдвигалась версия, что Абельяр Кабраль был схвачен за то, что написал книгу о Трухильо и его режиме, выявив их сверхъестественные корни. В качестве доказательства этой версии выдвигался довод, что при обыске дома были изъяты все книги и записи. Чтобы сделать еще больший акцент на важности образа пустой книги, Диас повторяет его при описании снов персонажей, например Джуниор видел сон, как Оскар протягивал ему книгу, страницы которой оказались чистыми. Кроме того, в своих сносках с описанием жизни приспешников режима и их жертв писатель также возвращается к этому образу. Например, приводя информацию о Балагуэре, который был одним из помощников Трухильо, а потом сам правил ДР, Диас пишет: «Приказав умертвить журналиста Орландо Мартинеса, позже в своих мемуарах он заявил, что знает, кто совершил это черное дело (не он, разумеется), и оставил чистый лист... в тексте книги – с тем, чтобы его заполнили истинными фактами после его смерти... Балагуэр умер в 2002-м, а лист все еще чист» (с. 107–108). На наш взгляд, этот образ призван подчеркнуть необходимость создания повествований о жизни этноса, т. к. они являются одним из важных источников самоидентификации для представителей этнических меньшинств, обеспечивают передачу некоего совместного опыта и часто формируют коллективную память. Такие тексты помогают выстроить свою идентичность как «образ самого себя, слитый с культурой, в целостном восприятии действительности индивидом» (Пол С. Адлер) (цит. по: [4, с. 145]). По словам Р. Айермана, «подобно физической или психической травме дискурс, связанный с обсуждением культурной травмы, – есть некий посреднический процесс, включающий альтернативные стратегии и альтернативные точки зрения. Этот процесс нацелен на воссоздание или реконструкцию коллективной идентичности через коллективное

представление, как способ залатать разрыв в социальной ткани» (цит. по: [1, с. 65]).

Выбор этого романа для присуждения Пулитцеровской премии еще раз показывает, что в Америке необыкновенно возрос интерес к голосам иммигрантов, поскольку они способны приоткрыть новые грани как в языке, так и в окружающей действительности, которые помогают американцам лучше понять друг друга.

Список литературы

1. Аарелайд-Тарт А. Теория культурной травмы (опыт Эстонии) // Социологические исследования. 2004. № 10. С. 63–71.
2. Диас Дж. Короткая фантастическая жизнь Оскара Вау. М., 2017.
3. Завгородний Е. «Короткая фантастическая жизнь Оскара Вау»: новая классика, которую вы не читали [Электронный ресурс] // АфишаDaily. URL: <https://daily.afisha.ru/brain/5288-korotkaya-fantasticheskaya-zhizn-oskara-vau-novaya-klassika-kotoryuyu-vy-ne-chitali/> (дата обращения: 06.02.2021).
4. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. М., 2005.
5. Малахов В.С. Символическое производство этничности и конфликт // Язык и этнический конфликт / под ред. М. Брилл Олкотт, И. Семенова. М., 2001. С. 115–137.
6. Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 1996.
7. Junot Díaz [Electronic resource]. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Junot_D%C3%ADaz (дата обращения: 06.02.2021).
8. Flores B.J. History and Transnational identities in Junot Díaz's "The Brief, Wondrous Life of Oscar Wao". Thesis (Master). University of Nevada, 2008.
9. Tovar B.M.Y. Junot Díaz's "The Brief, Wondrous Life of Oscar Wao" and Its Punishment of Failed Gender Performances. Thesis (Master). Liberty University, 2016.
10. Walsh V. Writing into silence: Junot Diaz, human rights, and the imperial curse. Thesis (PhD). Lehigh University, 2014.

* * *

1. Aarelajd-Tart A. Teoriya kul'turnoj travmy (opyt Estonii) // Sociologicheskie issledovaniya. 2004. № 10. S. 63–71.

2. Dias Dzh. Korotkaya fantasticheskaya zhizn' Oskara Vau. M., 2017.

3. Zavgorodnij E. «Korotkaya fantasticheskaya zhizn' Oskara Vau»: novaya klassika, kotoruyu vy ne chitali [Elektronnyj resurs] // AfishaDaily. URL: <https://daily.afisha.ru/brain/5288-korotkaya-fantasticheskaya-zhizn-oskara-vau-novaya-klassika-kotoryuyu-vy-ne-chitali/> (data obrashcheniya: 06.02.2021).

4. Leontovich O.A. Russkie i amerikancy: paradoksy mezhkul'turnogo obshcheniya. M., 2005.

5. Malahov V.S. Simvolicheskoe proizvodstvo etnichnosti i konflikt // Yazyk i etnicheskij konflikt / pod red. M. Brill Olkott, I. Semenova. M., 2001. S. 115–137.

6. Erikson E. Detstvo i obshchestvo. SPb., 1996.

The issue of immigrant self-identity (based on the novel "The Brief Wondrous Life of Oscar Wao" by Diaz Junot

The article deals with the issue of immigrant self-identity based on the novel "The Brief Wondrous Life of Oscar Wao" by Diaz Junot. There is shown at the example of the family of the central character of the novel that immigrants prefer escaping themselves and their origin and forgetting their own tragic experience. The author underlines the necessity of the commemoration and transfer of the cultural memory of the ethnic group helping a man to find himself by means of the theme of the futile book.

Key words: "The Brief Wondrous Life of Oscar Wao" by Diaz Junot, immigrants, identity search, cultural memory, theme of futile book.

(Статья поступила в редакцию 10.03.2021)

О.В. НИКИФОРОВА
(Арзамас)

**ВСЕРОССИЙСКАЯ
НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
С МЕЖДУНАРОДНЫМ УЧАСТИЕМ
«С ЛЮБОВЬЮ К СЛОВУ»
(Арзамас, 9–10 февраля 2021 г.)**

С 9 по 10 февраля 2021 г. в городе Арзамасе на базе Арзамасского филиала ННГУ им. И.Н. Лобачевского проходила Всероссийская научная конференция с международным участием «С любовью к слову», приуроченная к 80-летию юбилею доктора филологических наук профессора Людмилы Алексеевны Климковой, специалиста в области лексикологии, диалектологии, ономастики, словообразования.

Научная и педагогическая деятельность Л.А. Климковой на благо русской филологии заслуживает высокой оценки. Лингвист Л.А. Климова отпраздновала юбилей 2 февраля. Специалист в области русской диалектологии и ономастики, она известна как автор более 350 публикаций, большая часть которых посвящена языку Нижегородского Окско-Волжско-Сурского междуречья как историко-культурной зоны. Среди них «Микротопонимический словарь Нижегородской области (Окско-Волжско-Сурское междуречье)» в 3 ч. (Арзамас: АГПИ, 2006. Ч. 1. 403 с.; Ч. 2. 336 с.; Ч. 3. 406 с. (1145 с.)); монографии «Нижегородская микротопонимия в языковой картине мира» (науч. ред. И.А. Ширшов; МПГУ. Арзамас: АГПИ, 2007. 394 с.); «Нижегородская микротопонимия: разноаспектный анализ» (М.: АГПИ. Арзамас, 2008. 261 с.); хрестоматия «Речи родимой бескрайняя даль...» Говоры Нижегородского Окско-Волжско-Сурского междуречья» (сост.: Л.А. Климова, Е.Ю. Любова, Л.Г. Мачалова, О.В. Никифорова, Г.Н. Тюрина; науч. ред. Л.А. Климова; АГПИ им. А.П. Гайдара. Арзамас: АГПИ, 2009. 265 с.). Л.А. Климова – руководитель научной лаборатории диалектологических исследований, научной школы «Региональное слово в контексте народной культуры», научного направления «Проблемы регионалистики». С 1994 г.

под научным руководством Л.А. Климковой были успешно защищены 16 диссертаций на соискание ученой степени кандидата филологических наук по специальности 10.02.01 «Русский язык».

В оргкомитет Всероссийской научной конференции с международным участием «С любовью к слову» было представлено 110 докладов 123 авторов. География мероприятия обширна и включает не только специалистов из 24 городов России, в числе которых Арзамас, Белгород, Борисоглебск, Брянск, Воронеж, Волгоград, Иваново, Йошкар-Ола, Кострома, Москва, Нижний Новгород, Орёл, Петрозаводск, Санкт-Петербург, Самара, Саранск, Смоленск, Сызрань, Сургут, Сыктывкар, Томск, Тольятти, Шуя, Ярославль, но и зарубежных ученых из университетов Витебска (Республика Беларусь), Донецка (Донецкая Народная Республика), Луганска (Луганская Народная Республика), Мозыря (Республика Беларусь), Тирасполя (Молдова). Кроме того, особенностью этого научного форума является участие в нем учителей, библиотекарей, бывших студентов и учеников Л.А. Климковой из небольших городов и сел Нижегородской области: г. Княгинино, г. Кулебаки, г. Лукоянов, с. Бахтызино Вознесенского района, с. Яново Сергачского района.

В работе научной конференции приняли участие ученые различных специальностей – лингвисты, литературоведы, философы, психологи, социологи, педагоги. Состоялись два пленарных и пять секционных заседаний. На двух пленарных заседаниях было представлено 11 докладов.

Первое пленарное заседание открыл доклад В.К. Харченко (Белгород) «Слово в руках мастера: Л.А. Климова как исследователь микротопонимики», в котором рассматривался вклад профессора Л.А. Климковой в развитие отечественной микротопонимики, охарактеризовано соотношение микротопонимов и теории имени собственного, поставлены проблемы продолжения поиска.

Е.В. Цветкова (Кострома) в докладе «Микротопонимический словарь Л.А. Климковой как источник для топонимических исследований (нижегородская и костромская микро-

понимия)» проанализировала значимость использования «Микротопонимического словаря Нижегородской области (Окско-Волжско-Сурское междуречье)» Л.А. Климовой в топонимических исследованиях.

Л.Я. Костючук (Псков) в докладе «Вечно живое народное псковское слово (синхронно-диахронный аспект изучения)» подчеркнула, что сбор, лексикографирование, изучение псковской речи привели к пониманию ее синхронно-диахронных отношений с соседними языками в условиях пограничья с балтами, финно-уграми. Ряд особенностей псковских говоров отличает их не только от всех других русских наречий, но и от восточнославянских языков и даже от всех других славянских. Работа над «Псковским областным словарем» с историческими данными привела к неожиданным выводам, открытиям, в частности о важности учета данных археологии о времени появления славян-кривичей в Поозерье.

В докладе «Польская и литовская онимия в очерке П.В. Кукольника “Путешествие по Замковой улице”» В.И. Супрун (Волгоград) на основании теоретических положений русского ономотолога Л.А. Климовой рассмотрел онимические единицы, отмеченные в очерке Павла Васильевича Кукольника «Путешествие по Замковой улице» (1860). Как установил ученый, на страницах очерка встречается большое количество фамилий на *-ский* и *-цкий*, второй же по частотности антропонимической моделью являются фамилии с суффиксом *-ович/-евич*.

В докладе Е.А. Погорелой (Тирасполь) «Нравственный императив социокультурного контекста динамики русского языкового мира» проанализированы причины формирования тенденций к трансформации системы социальных ценностей языковой личности в контексте социокультурной модернизации полиэтнического сообщества стран ближнего зарубежья, определена степень влияния глобальных культурных ценностей на состояние русского языкового мира.

Л.В. Рацибурская (Нижний Новгород) в докладе «Актуальные российские реалии в современных деривационных процессах» рассматривает современные деривационные процессы узуального и неузуального характера в социокультурном и лингвокультурологическом аспектах: использование в деривационных процессах социально значимых слов, ключевых словообразовательных формантов и моделей, экспрессивных способов словообразования.

Второе пленарное заседание открыл доклад «Диалектная лексика в словарях русского литературного языка» С.А. Мызникова (Москва), в котором анализу подвергается лексика диалектного происхождения, в разное время фиксирувавшаяся в академических словарях русского языка, нередко со сменой статуса в диахронии.

Н.А. Максимчук (Смоленск) в докладе «О некоторых особенностях отражения в микротопонимах истории края» обосновала важность использования микротопонимов как ценного наследия культуры, которые часто для разрешения проблем исторических явлений дают больше, чем памятники материальной культуры. Докладчик на конкретном региональном материале рассмотрел и выделил принципы классификации исторических микротопонимов с точки зрения типа передаваемой информации, способов ее выражения и извлечения, оценив степень устойчивости содержания микротопонимов.

Семантические, лексические и словообразовательные инновации в речевой практике носителей русского языка новейшего периода, связанного с пандемией коронавируса, рассмотрены в докладе «Русское слово vs коронавирус: к проблеме “языковой самообороны”» Т.Б. Радбилем (Нижний Новгород). Автор привел лингвокогнитивную и лингвокультурологическую интерпретацию активных процессов в русском языке Интернета в контексте проблемы «языковой самообороны».

Н.В. Васильева (Москва) в докладе «Список библионимов как “текст в тексте” в зеркале языковой игры» с точки зрения стилистики и психолингвистики текста проанализировала фрагмент романа Т. Толстой «Кысь», содержащий список библионимов (названий печатных произведений), а также продемонстрировала набор авторских техник, превращающих этот список в манипулятивную игру с читателем.

Серьезную проблему затронул в докладе «“Звезда полей”: от фольклора к художественным прозе и поэзии (заметки дилетанта)» А.А. Кузнецов (Нижний Новгород). Автор рассматривает бытование художественного образа «звезда полей» в российской словесности. В статье показаны пути развития образа, во-первых, к стихотворению В.Н. Соколова; во-вторых, через прозу К.Г. Паустовского к стихотворению Н.М. Рубцова; в-третьих, к песне современного музыканта и исполнителя. Прослеживается влияние М.Ю. Лермонтова и С.А. Есенина на стихотворение «Звезда по-

лей» Н.М. Рубцова. Выявляются новые факты влияния К.Г. Паустовского на творчество Н.М. Рубцова.

Обсуждение лингвистических проблем было продолжено на пяти секциях. Работа секции «Слово: синхронный и диахронный аспекты» была направлена на рассмотрение лексических единиц как в развитии, в их изменении во времени, так и на срезе современного языкового состояния. Л.П. Батырева (Шуя) представила картины жизни ивановской деревни по материалам книги В.И. Майоровой «Слово о былом». Энантиосемия в русских говорах охарактеризована И.А. Букринской и О.Е. Кармаковой (Москва). Лексема *квас* в истории русского языка и в современных русских говорах проанализирована в докладе О.В. Васильевой (Санкт-Петербург). Н.С. Ганцовская и С.В. Окуловская (Кострома) уделили внимание характеристике общенародной лексики в русских говорах в синхронно-диахронном ракурсе на примере слова *мужик*: по следам Б.А. Ларина. «Топонимический атлас Тамбовской области», основные группы географических названий и их ареальная характеристика представлены в докладе Ю.Ю. Гордовой (Москва). Истории глагола *орать* в русском языке посвящен доклад Л.А. Дмитрук (Кострома). О.И. Жмурко (Иваново) охарактеризовала локализмы в речи жителей г. Иванова. Лексическая периферия как потенциал русского нормативного словарного состава явилась предметом рассмотрения С.А. Журавлева (Йошкар-Ола). Фразеология семантического поля *дом* в русских народных говорах охарактеризована Е.А. Забродкиной (Арзамас). Терминам свойства в архангельских говорах посвящен доклад И.Б. Качинской (Москва). Гизаурус лексикографических материалов для составителей и редакторов «Большого академического словаря русского языка», а также пробные словарные статьи цифровой версии «Словаря русских говоров Республики Коми и сопредельных областей» представил С.В. Лесников (Санкт-Петербург). В докладе О.Д. Паршиной (Тольятти) осуществлен функционально-семантический анализ лексемы *глубинка* как репрезентанта семантического поля провинции. Сравнительная характеристика словообразовательных гнезд с антонимичными вершинами *богатый/бедный* проведена О.А. Пацукковой и А.А. Абдулатиповой (Нижний Новгород). Словообразовательное субгнездо с корнями *sʏrd- и *bol' в истории русского языка в семантическом и слово-

образовательном аспектах проанализировала Д.В. Тимошина (Самара).

«Слово в художественном тексте» – секция, которая была посвящена исследованию функционирования языковых единиц в художественном дискурсе. В докладе Е.Л. Бобылева (Арзамас) обосновывается тезис о художественном тексте как общественной технике чувств. Функционирование глаголов *говорить/сказать* в романе И.С. Тургенева «Дворянское гнездо» рассмотрела Л.В. Алешина (Орел). Проблемы перевода анахронизмов и диалектизмов на английский язык на примере анализа переводов романа Гончарова «Обломов» поставлены Г.Т. Безкорвайной (Москва). Концептуальная метафора «Мир – Театр» в повести А.С. Пушкина «Египетские ночи» охарактеризована Е.В. Валеевой (Арзамас). Доклад Н.В. Жучковой (Арзамас) посвящен собственно авторской пунктуации в произведениях современного нижегородского писателя Захара Прилепина. Антропонимы в рассказе А.И. Солженицына «Один день Ивана Денисовича» охарактеризовала М.С. Зимина (Москва). Характеристика диминутивов в сказах П. Бажова дана Е.П. Иванян (Самара). Доклад Д.В. Калишкиной (Арзамас) посвящен цветовой символике в литературных произведениях К. Бальмонта. Типология эмоций в романе М.А. Булгакова «Белая гвардия» представлена Е.В. Каркуновой (Лукоянов). О семантике крайности в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» размышляла А.М. Ключина (Самара). Анализ имен собственных в последней поэме А.Т. Твардовского «По праву памяти» осуществлен И.А. Королевой (Смоленск). В докладе Е.В. Мариновой (Нижний Новгород) рассматриваются особенности выбора имени персонажа в произведениях современных авторов в тех случаях, когда в качестве единственного (или второго) имени героя писателем избирается ник. Ментальные имена в лирическом дискурсе Евгения Баратынского охарактеризовала Н.В. Патроева (Петрозаводск). Концептуальное содержание местоимений первого лица в стихотворении П. Когана «Монолог» выявлено Н.Е. Петровой и М.С. Воробьевой (Нижний Новгород). Способы создания характера в романной прозе Л.Е. Улицкой рассмотрены Е.А. Подъячевой (с. Яново Нижегородской области). «Звучащий» мир орловской деревни на примере аудиальной лексики в творчестве Т.И. Грибановой представлен А.Р. Поповой (Орел). Доклад А.В. Проскоковой (Санкт-Петербург) посвящен символу *соловей* в рус-

ской фразеологии и поэзии. Особенности лексического уровня языковой личности писателя В.С. Матвеева выявлены А.С. Скрыбиной (Сургут). Специфику взаимодействия ономов и апеллативов в художественном тексте Ф.М. Достоевского рассмотрела С.А. Скуридина (Воронеж). Разработка и применение модели анализа образных полей поэтического языка в практике вузовского преподавания лингвистических дисциплин продемонстрированы М.Г. Соколовой (Тольятти). Символика «пограничных зон» в стихотворении А.А. Блока «Вхожу я в темные храмы...» явилась предметом размышлений Н.Е. Титковой (Арзамас). Автоцитацию в лирике Николая Рубцова охарактеризовал В.Б. Тюрин (Арзамас). Лексические новообразования в публицистике Ф. Достоевского рассмотрела М.Г. Уртмицева (Нижний Новгород). Доклад А.А. Цветковой (Нижний Новгород) посвящен имени прилагательному как средству выражения семантики определенности-неопределенности в пьесах М.А. Булгакова. Способы парафразирования словесного текста средствами кинематографа на материале рассказа Ю. Яковлева «Игра в красавицу» и его киноверсии представила О.Н. Челюканова (Арзамас).

Секция «Региональное слово как средство презентации языка народной культуры» объединила доклады, посвященные осмыслению языка как культурного кода, в своих семантических связях сохраняющего в свернутом виде древнейшие мировоззренческие представления, ментальные стереотипы, ключевые концепты русского народа, специфику духовной жизни региона. Так, словарь говора села как отражение языка народной культуры охарактеризован Э.Н. Акимовой (Москва). Доклад Н.А. Азаровой (Москва) посвящен топонимии России в рамках курса «Лингвострановедение» для китайских студентов гидротехнических специальностей. Летопись одного из сел самарского Заволжья, содержащая описание погодных условий землепользования, диалектные наименования травянистых растений, транспортных средств, орудий труда, является одним из источников регионального словаря, по наблюдениям Т.Е. Баженовой (Самара). Народное представление о границе в диалектном слове *сутки* представлено Т.Н. Бунчук (Сыктывкар). Антропонимикон как отражение истории и культуры региона охарактеризовала Л.Н. Верховых (Борисоглебск). В докладе А.В. Гузновой (Княгинино) проанализирована лексема *бабай* в прозвищной номинации говоров Нижегородско-

го Окско-Волжско-Сурского междуречья. Легенды воронежской микротопонимии представил Г.Ф. Ковалев (Воронеж). Репрезентация семантического поля «Дети» в русских говорах на территории Республики Мордовия осуществлена А.Ю. Масловой (Саранск). Наименования обрядовых кушаний в русских говорах на территории республики Мордовия рассмотрела Т.И. Мочалова (Саранск). В докладе О.В. Никифоровой (Арзамас) охарактеризованы наименования обряда «смотрины невесты» на материале нижегородских говоров. Микротопонимы, ставшие основой региональной ойконимии, явились предметом исследования С.А. Попова (Воронеж). Микроурбанонимы как разряд имен собственных описаны Р.В. Разумовым (Ярославль). Топонимическое пространство села Бахтызино и его окрестностей изучила Е.И. Сазинова (с. Бахтызино Нижегородской области). Г.С. Самойлова и И.С. Походяев (Нижний Новгород) проанализировали особенности топонимического пространства Ветлужского района Нижегородской области как отражение его истории. Образ региона в диалектной лексике и фразеологии представила Т.А. Сироткина (Сургут). Доклад И.В. Толкачевой (Нижний Новгород) посвящен образу старой девы в диалектном языковом сознании.

На секции «Функционирование слова в разных сферах коммуникации» были рассмотрены следующие вопросы: оппозиция «свой – чужой» в дискурсе информационной войны (Н.Е. Белова, Арзамас), парадигматика «ковидных» слов в современной речи (Е.И. Бударagina, Нижний Новгород); лингвофилософия о языке социальных феноменов (О.А. Верещагин, Арзамас), органичное сочетание книжного и разговорного в языке современной публицистики на лексическом и синтаксическом уровнях (Н.П. Галкина, Кострома), репрезентация концепта «богатство» в устных автобиографических рассказах (Т.А. Демешкина, С.В. Волошина, М.А. Толстова, Томск), теоретическая аргументация в правовой риторике (В.А. Колосова, А.А. Королев, Арзамас), российские литературно-художественные журналы в поисках национальной идентичности (О.Е. Коханая, Ю.А. Головин, Москва), дискурс социальной рекламы как коммуникативная технология (Т.А. Епремян, Брянск), мутации слова в публичной сфере (П.Н. Киричк, Москва), денотативная область невыразимого в современном газетном дискурсе (Н.Н. Немич, Сызрань), «Военный Даль» и его словарь (О.Р. Ростов, Иваново), дискурс языковой лич-

ности в журналистской сфере коммуникации (С.А. Шилина, Брянск).

Секция «Актуальные проблемы изучения русского слова» объединила как лингвистов-теоретиков, так и словесников-практиков. Языковая объективация концепта «дружба» в русской фразеологии представил Ару Адем (Нижний Новгород). Стратегия *de te* в моделях манипулятивной диалогической коммуникации на русском языке рассмотрена Я.Г. Баженовой (Нижний Новгород). О формировании основ лингвистической креативности дошкольников размышляли И.В. Гурова и М.К. Шеина (Самара). Е.А. Жданова (Нижний Новгород) делает вывод о том, что неологизмы, зафиксированные в лексикографических источниках, позволяют выявить тенденции в эволюции языковой картины мира современных носителей русского языка. В докладе М.А. Калининой (Волгоград) поднимается вопрос о роли и функциях в современном разговорном дискурсе макаронизмов как лингвокультурной примете времени. Лингвокультурологический анализ текста как способ раскрытия национальной языковой картины мира представлен Е.В. Косс (Тольятти). Варианты реализации регионального компонента на уроках развития речи в средней школе предложены в докладе Н.В. Курьлевой (Нижний Новгород). Результаты опроса студентов-первокурсников Мининского университета об отношении к заимствованным словам приведены Н.Ю. Лариной и В.М. Корнусовой (Нижний Новгород). Вокабулярный понятий для гизауруса металингвистики представил С.В. Лесников (Санкт-Петербург). Методика лингвокультурологических проектов на уроках русского языка в средней школе рассмотрена Т.А. Лоськовой (Арзамас). Доклад Е.С. Моштылевой (Нижний Новгород) посвящен нарративной организации современного лирического текста в аспекте функционально-стилистического анализа. С.Г. Павлов (Нижний Новгород) предложил для обсуждения проблемы интерпретации художественного текста средствами лингвистической герменевтики. В качестве методологического минимума исследования содержания художественного текста ученый предлагает понятие «лингвистический здравый смысл». О превратностях синтаксического анализа простого предложения размышлял А.В. Пряников (Арзамас). Динамика класса интенсификаторов в русском языке XXI в. на примере синтагматического расширения охарактеризована М.В. Сандаковой (Нижний Новгород). Об использовании

контекстного анализа на уроках русского языка рассказала Л.С. Чимбур (Кулебаки). Актуальные проблемы изучения русского слова в эпоху информатизации поставлены в докладе А.М. Шилина (Брянск).

Кроме того, были представлены доклады зарубежных ученых (Беларусь, Донецкая Народная республика, Луганская Народная Республика, Молдова). Особенности политического дискурса на русском языке в Республике Беларусь в 2020 г. охарактеризованы в докладе Е.А. Тихомировой (Минск). Исследованию культуры как основы интеграции ЛНР и Российской Федерации посвящен доклад Е.А. Лобовиковой (Луганск). Автор делает вывод об определяющей роли русского языка в консолидации и культурном развитии Луганской Народной Республики и Российской Федерации. Семантические типы именных предикатов в произведениях Г.Н. Васютинской охарактеризовала Е.А. Леонтьева (Тирасполь). Важность обучения принципам взаимодействия естественного и научного языков в обучении математике обоснована Г.Н. Кимаковской (Тирасполь). Отражение процесса гендерной асимметрии в текстах современной публицистики рассмотрела О.А. Грицай (Тирасполь). Употребление лексем с христианской семантикой в переводах произведений Ирвина Ялома проанализировала Н.В. Кривошапова (Тирасполь). Доклад А.А. Печеньковой (Витебск) посвящен числовому коду, имеющему значение для русской лингвокультуры, в творчестве Л.А. Рубальской и В.А. Степанова. Т.П. Слесарева (Витебск) на примере повестей Д. Емца о Мефодии Буслаеве делает вывод о том, что зачастую в современных художественных текстах пушкинские строки встречаются в том или ином «искаженном» виде. Именования лица в частушках Донбасса рассмотрела К.В. Першина (Донецк). Художественно-стилевые особенности образа матери в творчестве Е. Гешко охарактеризованы А.В. Третьяченко (Тирасполь). Названия коммерческих объектов г. Мозыря и результаты ассоциативного эксперимента, проведенного среди студентов-филологов, представлены Е.В. Ковалевой и А.В. Юденковой (Мозырь). Антропоморфный код в урбанонимике большого Донбасса на материале топонимов г. Харцызска ДНР и г. Миллерово Российской Федерации рассмотрела Е.В. Ладнова (Донецк). Е.Ю. Муратова (Витебск) проанализировала стихи украинского русскоязычного поэта Дмитрия Бурого в модусе связи лингвистики и поэзии и доказала, что в его творчестве такие лингвистические

термины, как *падеж, предлог, прямая речь, коннотация*, становятся живой частью стихотворений и способны выражать человеческие эмоции, мысли, философские взгляды. Сравнение как средство выразительности художественного текста на примере творчества приднестровского поэта-фронтовика Ивана Федорова рассмотрела Н.В. Пазина (Тирасполь). Особенности употребления синтаксических фразеологизмов, построенных по свободным и несвободным структурным схемам, на материале сказов П.П. Бажова выявил Н.А. Пузов (Тирасполь).

На закрытии конференции выступили руководители секций, члены оргкомитета конфе-

ренции. По итогам научного мероприятия планируется издание сборника статей.

Только перечисление вопросов, поднятых на пленарных и секционных заседаниях, указывает на живой интерес участников конференции к насущным проблемам, связанным с русским словом. Всероссийская научная конференция с международным участием «С любовью к слову» в Арзамасе выполнила свою задачу – еще раз обратила внимание ведущих ученых, вузовских преподавателей и школьных учителей на необходимость проведения целенаправленной политики поддержки и сохранения русского языка и продемонстрировала любовь к Слову.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Алёшина
Лариса Ивановна* – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: aleshina.lara34@yandex.ru
- Алеценко
Елена Ивановна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: rusyaz@vspu.ru
- Алтухова
Ольга Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и социально-культурной адаптации Волгоградского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ. E-mail: geeterra@mail.ru
- Аюпова
Нуржамал Анатольевна* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: n_anaeva@mail.ru
- Базарова
Лилия Вязириевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Набережночелнинского института – филиала Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: shagapovalilya@mail.ru
- Бе Чуньхун* – аспирант кафедры русского языка, старший преподаватель Университета Шихэцзы (КНР). E-mail: 350612571@qq.com
- Богуславская
Маргарита Михайловна* – ассистент кафедры педагогики Мурманского арктического государственного университета. E-mail: boguslavskaya.m@masu.edu.ru
- Васильева
Ксения Николаевна* – аспирант кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета. E-mail: knvasileva92@mail.ru
- Воробьева
Галина Васильевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка факультета подготовки иностранных специалистов Волгоградского государственного технического университета. E-mail: 89093882130@yandex.ru
- Воропаева
Ирина Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Воронежского государственного университета. E-mail: voropaeva05@mail.ru
- Гиляева
Эмма Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Набережночелнинского института – филиала Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: emma.giljazeva@mail.ru

- Грачев
Константин Юрьевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru
- Грязнова
Анна Тихоновна* – кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка Московского педагогического государственного университета. E-mail: rus@mpgu.su
- Давыдова
Валерия Викторовна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Сибирского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. E-mail: valerie.davydova@gmail.com
- Давыдова
Ирина Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации Тюменского индустриального университета. E-mail: davirina71@yandex.ru
- Жабин
Дмитрий Владимирович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Воронежского государственного университета. E-mail: dmitry.zhabin@mail.ru
- Ильичева
Наталья Васильевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и профессиональной коммуникации Воронежского государственного университета. E-mail: ilichevanv@yandex.ru
- Имашева
Ольга Александровна* – аспирант кафедры общей и славянской филологии, старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Института славянской культуры Российского государственного университета им. А.Н. Косыгина. E-mail: olsupreme@mail.ru
- Ингеманссон
Арвид Рональдович* – старший преподаватель кафедры русского языка факультета подготовки иностранных специалистов Волгоградского государственного технического университета. E-mail: arvid2008@yandex.ru
- Кабанкова
Елена Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Севастопольского государственного университета. E-mail: lenatatushko@rambler.ru
- Калашникова
Ольга Анатольевна* – кандидат педагогических наук, профессор 107 кафедры Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков. E-mail: olga.eng@inbox.ru
- Кислякова
Евгения Юрьевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kisjen@rambler.ru
- Клецкая
Светлана Ильинична* – кандидат филологических наук, доцент кафедры речевой коммуникации и издательского дела Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета. E-mail: kleckaja@inbox.ru
- Кожанов
Дмитрий Алексеевич* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Алтайского государственного педагогического университета. E-mail: dsf46k@yandex.ru

- Конькова
Инна Игоревна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва. E-mail: mirna_13@mail.ru
- Локтюшина
Елена Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: lealok@gmail.com
- Мартынова
Елена Михайловна* – доктор филологических наук, доцент Академии Федеральной службы охраны Российской Федерации. E-mail: lm1973@mail.ru
- Матвиенко
Людмила Михайловна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: matviyenkolm1@rambler.ru
- Махонина
Анна Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и профессиональной коммуникации Воронежского государственного университета. E-mail: annyuta@list.ru
- Меркушева
Оксана Викторовна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель 209 кафедры иностранных языков Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина». E-mail: frau.merkushewa@yandex.ru
- Мокшеев
Дмитрий Петрович* – педагог дополнительного образования Курганской областной школы дистанционного обучения. E-mail: dima mokshev@mail.ru
- Мотыгина
Жанна Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Астраханского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ. E-mail: agma@astranet.ru
- Никифорова
Елена Борисовна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: nikiforovaelena@mail.ru
- Новиков
Сергей Геннадьевич* – доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Пасечная
Людмила Алексеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: lyudmila-pasechnaya@yandex.ru
- Попова
Марина Вячеславовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Воронежского государственного университета инженерных технологий. E-mail: popovamarina@mail.ru

- Птицына
Елена Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка факультета подготовки иностранных специалистов Волгоградского государственного технического университета. E-mail: pea414@mail.ru
- Путистина
Ольга Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Мурманского арктического государственного университета. E-mail: onitsitup@mail.ru
- Ревеко
Людмила Сергеевна* – кандидат филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Брянского государственного технического университета. E-mail: kafinyaz1@mail.ru
- Рыжков
Юрий Васильевич* – аспирант кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: yury.rizh@gmail.com
- Самойлова
Антонина Вадимовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии Кубанского государственного университета. E-mail: antina@inbox.ru
- Самойлова
Наталья Владимировна* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета, доцент кафедры урбанистики и теории архитектуры Волгоградского государственного технического университета. E-mail: n0013@mail.ru
- Сапожникова
Юлия Львовна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка Смоленского государственного университета. E-mail: sapojnikova.engl@yandex.ru
- Сохряков
Юрий Иванович* – доктор филологических наук, профессор кафедры русской классической литературы Московского государственного областного университета. E-mail: yuiv.sohryakov@yandex.ru
- Столярчук
Людмила Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: pedagog_peremena@vsru.ru
- Суворова
Евгения Юрьевна* – старший преподаватель кафедры информационных и образовательных технологий и систем Луганского государственного педагогического университета. E-mail: suvorova.itstep@gmail.com
- Сюй Сюэцзюань* – доцент Цзилинского университета иностранных языков (КНР). E-mail: 247338326@qq.com
- Тарасов
Анатолий Александрович* – кандидат технических наук, доцент кафедры теории и методики обучения физической культуре и безопасности жизнедеятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: spion09@mail.ru
- Тукешова
Нургул Максетовна* – аспирант кафедры романо-германской филологии Института филологии и межкультурной коммуникации им Л. Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: tukeshova_nurgul@mail.ru
- Фадеева
Елена Васильевна* – сотрудник Академии Федеральной службы охраны России. E-mail: sec@academ.msk.rsnet.ru

- Фатеева
Юлия Геннадиевна* – кандидат филологических наук, заведующая кафедрой русского языка и социально-культурной адаптации Волгоградского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ. E-mail: fatjg@mail.ru
- Федосеева
Светлана Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: E-mail: fedoseeva1973-11@mail.ru
- Хайруллина
Динара Дилишатовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Набережночелнинского института – филиала Казанского (Приволжского) федерального университета. E-mail: dinara0406@mail.ru
- Хасанова
Ольга Олеговна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Башкирского государственного университета (Стерлитамакский филиал). E-mail: hasaolga@yandex.ru
- Чень Шаосюн* – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры русского языка Института иностранных языков Хучжунского университета (КНР). E-mail: saosuncen@gmail.com
- Шешукова
Светлана Владиславовна* – старший преподаватель кафедры межкультурной коммуникации Тюменского индустриального университета. E-mail: sveta-sheshukova@mail.ru
- Щербина
Валентина Евгеньевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: wjatschina@rambler.ru
- Эрктеева
Нелли Алексеевна* – ассистент кафедры иностранных языков, межкультурной коммуникации и регионоведения Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. E-mail: mezhcom@yandex.ru
- Яковлева
Ольга Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры цифрового образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: o.yakovleva.home@gmail.com





INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Anatoliy Tarasov* – PhD (Technical Sciences), Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Physical Education and Life Safety, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: spion09@mail.ru
- Anna Gryaznova* – PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language, Moscow Pedagogical State University. E-mail: rus@mpgu.su
- Anna Makhonina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Translation and Professional Communication, Voronezh State University. E-mail: annyuta@list.ru
- Antonina Samoylova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Philology, Kuban State University. E-mail: antina@inbox.ru
- Arvid Ingemansson* – Senior Lecturer, Department of Russian Language, Faculty of Foreign Specialists Training, Volgograd State Technical University. E-mail: arvid2008@yandex.ru
- Bie Chunhong* – Post Graduate Student, Department of Russian Language, Senior Lecturer, Shihezi University (China). E-mail: 350612571@qq.com
- Chen Shaoxiong* – PhD (Philology), Lecturer, Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Huzhou University (China). E-mail: saosuncen@gmail.com
- Dinara Khayrullina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University. E-mail: dinara0406@mail.ru
- Dmitriy Zhabin* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology, Voronezh State University. E-mail: dmitry.zhabin@mail.ru
- Dmitriy Kozhanov* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, Altai State Pedagogical University. E-mail: dsf46k@yandex.ru
- Dmitriy Mokshev* – Teacher of Additional Education, Kurgan district school of distance education. E-mail: dimamokshev@mail.ru
- Elena Aleshchenko* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: rusyaz@vspu.ru
- Elena Fadeeva* – Member of the Academy of the Federal Guard Service of the Russian Federation. E-mail: sec@academ.msk.rsnet.ru
- Elena Kabankova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Sevastopol State University. E-mail: lenatatushko@rambler.ru

- Elena Loktyushina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: lealok@gmail.com
- Elena Martynova* – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, The Academy of the Federal Guard Service of the Russian Federation. E-mail: lm1973@mail.ru
- Elena Nikiforova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nikiforovaelena@mail.ru
- Elena Ptitsyna* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Faculty of Foreign Specialists Training, Volgograd State Technical University. E-mail: pea414@mail.ru
- Emma Gilyazeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University. E-mail: emma.giljazeva@mail.ru
- Evgeniya Kislyakova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kisjen@rambler.ru
- Evgeniya Suvorova* – Senior Lecturer, Department of Informational and Educational Technologies and Systems, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: suvorova.itstep@gmail.com
- Galina Vorobyeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Faculty of Foreign Specialists Training, Volgograd State Technical University. E-mail: 89093882130@yandex.ru
- Inna Konkova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: mirna_13@mail.ru
- Irina Davydova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Industrial University of Tyumen. E-mail: davirina71@yandex.ru
- Irina Voropaeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology, Voronezh State University. E-mail: voropaeva05@mail.ru
- Konstantin Grachev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru
- Kseniya Vasilyeva* – Post Graduate Student, Department of Russian Language and Teaching Methods of Philological Disciplines, Institute of the Humanities, Moscow City University. E-mail: knvasileva92@mail.ru
- Larisa Aleshina* – PhD (Pedagogy), Head of the Department of Ecological and Biological Education and Medical and Pedagogical Disciplines, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: aleshina.lara34@yandex.ru

- Liliya Bazarova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philology, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University. E-mail: shagapovalilya@mail.ru
- Lyudmila Matvienko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: matviyenkolm1@rambler.ru
- Lyudmila Pasechnaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: lyudmila-pasechnaya@yandex.ru
- Lyudmila Reveko* – PhD (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Bryansk State Technical University. E-mail: kafinyaz1@mail.ru
- Lyudmila Stolyarchuk* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: pedagog_peremena@vspu.ru
- Margarita Boguslavskaya* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Murmansk Arctic State University. E-mail: boguslavskaya.m@masu.edu.ru
- Marina Popova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Voronezh State University of Engineering Technologies. E-mail: popovamarina@mail.ru
- Natalia Ilyicheva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Translation and Professional Communication, Voronezh State University. E-mail: ilichevanv@yandex.ru
- Natalia Samoylova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Associate Professor, Department of Urban Studies and Architecture Theory, Volgograd State Technical University, E-mail: n0013@mail.ru
- Nelli Erekteeva* – Assistant, Department of Foreign Languages, Intercultural Communication and Area Studies, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: mezhcom@yandex.ru
- Nurgul Tukeshova* – Post Graduate Student, Department of Romance and German Philology, Institute of Philology and Intercultural Communication named after L. Tolstoy, Kazan Federal University. E-mail: tukeshova_nurgul@mail.ru
- Nurzhamal Ayupova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: n_anaeva@mail.ru
- Oksana Merkusheva* – PhD (Philology), Senior Lecturer, 209 Department of Foreign Languages, Military Scientific Training Center of the Air Force, Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy. E-mail: frau.merkushewa@yandex.ru
- Olga Altukhova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Social and Cultural Adaptation, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: geeterra@mail.ru

- Olga Imasheva* – Post Graduate Student, Department of General and Slavic Philology, Senior Lecturer, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Institute of the Slavic Culture, The Kosygin State University of Russia. E-mail: olsupreme@mail.ru
- Olga Kalashnikova* – PhD (Pedagogy), Professor, 107 Department, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov. E-mail: olga.eng@inbox.ru
- Olga Khasanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Bashkir State University (the Sterlitamak branch). E-mail: hasaolga@yandex.ru
- Olga Pushistina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Murmansk Arctic State University. E-mail: onit situp@mail.ru
- Olga Yakovleva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Digital Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: o.yakovleva.home@gmail.com
- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (History), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Svetlana Kletskaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Speech Communication and Publishing, Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication, Southern Federal University. E-mail: kleckaja@inbox.ru
- Svetlana Fedoseeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Ecological and Biological Education and Medical and Pedagogical Disciplines, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: fedoseeva1973-11@mail.ru
- Svetlana Sheshukova* – Senior Lecturer, Department of Intercultural Communication, Industrial University of Tyumen. E-mail: sveta-sheshukova@mail.ru
- Valentina Scherbina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology and Methods of Teaching German Language, Orenburg State University. E-mail: wjatschina@rambler.ru
- Valeriya Davydova* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Siberian Institute of Management – the branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: valerie.davydova@gmail.com
- Xu Xiujuan* – Associate Professor, Jilin International Studies University (Changchun, the People's Republic of China). E-mail: 247338326@qq.com
- Yuliya Fateeva* – PhD (Philology), Head of the Department of the Russian and Social and Cultural Adaptation, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: fatjg@mail.ru

- Yuliya Sapozhnikova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Language, Smolensk State University. E-mail: sapojnikova.engl@yandex.ru
- Yuriy Ryzhkov* – Post Graduate Student, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: yury.rizh@gmail.com
- Yuriy Sokhryakov* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Classic Literature, Moscow Region State University. E-mail: yuiv.sohryakov@yandex.ru
- Zhanna Motygina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, “Astrakhan State Medical University” of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: agma@astranet.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)