



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№5 (158)
2021**



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№5(158)

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.

ПИДЖОЯН Л.А. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности обучающихся магистратуры в условиях культурно-образовательной среды университета.....	4
ГАФНЕР А.И. Тьюторское сопровождение исследовательской деятельности студентов как форма развития интеллектуального потенциала	8
РУДЕНКО Е.А., РУБЦОВА Н.Н. Диагностика гибких навыков студентов педагогического вуза	11
КАЛАЧЕВ А.В. Проблема доступности образования в современной России	17
АБУ АЛЬАРУС АММАР. Школьное образование в Сирии в Новое и Новейшее время	21
ЕМЕЛЬЯНОВА И.Н., ТЕПЛЯКОВА О.А. Олимпиада как интеллектуально-развивающий ресурс: исследование результативности участия обучающихся профильных и непрофильных классов Уральского федерального округа.....	28
РАССКАЗОВ С.А. Влияние уровня сформированности фонологической компетенции на развитие навыков и умений аудирования и говорения студентов неязыковых специальностей при реализации интегративной методики обучения	34
КУЛЬНИНА Е.А. Лингвостилистический анализ как средство изучения особенностей построения и понимания различных видов текста	40
БАСОВА И.А. Обучение студентов языковых вузов формулированию учебных заданий как составляющей учебно-педагогического дискурса	44
БОЧКОВА О.С., КОЛЕСНИКОВА В.В., МАКАРЕНКО Е.Д. Профессионально ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному слушателей медико-биологического направления	50
РОМАНЮК Е.С., МИХАЙЛУШКИНА О.А., ПОПОВА А.В. Дистанционное обучение иностранных студентов в новых условиях	54
ГАВРИЛОВА А.О. Специфика творческого саморазвития личности на ступенях системы непрерывного художественного образования	60

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. Брыкина
С.Г. Воркачёв
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

СКЛЯР М.С. Концепция формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования67

НОВИКОВА Е.И., НОВИКОВ Д.С. Целеполагание подготовки будущих учителей к заботе о здоровье школьников: здоровьесбережение или здравотворчество?.....73



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ЗАХАРЧЕНКО Н.В., ГОРБАНЬ О.А. Выражение конфликтных отношений глаголами *конфликтовать* и *враждовать* в современном русском языке79

ВОЛКОВА Р.А., МАКАРЕНКО Е.Д. Роль прецедентного феномена в создании эргонимических номинаций (на примере названий предприятий общественного питания г. Краснодара).....86

ГУН ЦЗИНСУН. Отыменные предлоги причины как языковые средства выражения ключевого концепта «причина» в русском языковом сознании.....90

ЕВТУШЕНКО О.А., ШЕСТАКОВА О.А. Влияние глобализации на институциональный дискурс95

МАКЛАКОВА Е.А., ЕРМАКОВ С.А. К вопросу о лакуарности в составе лексико-семантической группы с градуальной семантикой100

САЛИМОВА Г.Н. Эвфемизация коммуникативных табу104

КУСОВА М.Л., ЛАВРОВА О.В., ТАБАТЧИКОВА К.Д. Интегративные возможности комплексного анализа текста: дискурсивный аспект108

СОПОВА И.В., РАЗДАБАРИНА Ю.А. Модификации фразеологизмов в немецком политическом дискурсе113

КАНДРАШКИНА О.О. Анализ способов словообразования англоязычных терминов в сфере материаловедения (на примере англоязычных научных статей).....118

ДАВЫДОВА И.В. Стилистические особенности начальных предложений произведений английской художественной литературы122

АБЫШЕВА С. О проблеме перевода прецедентных имен на материале перевода имен персонажей сказок с русского языка на азербайджанский)127

СУНЬ СИНКАЙ. Интертекстуальные и интердискурсивные особенности художественного фразеологического дискурса в русском и китайском языках: на материале романа Николая Островского «Как закалялась сталь»131

КОСТИНА И.А. Аббревиатуры лексики фондового рынка США (на примере акций S&P 500).....135

СУХОВА Е.А. Семантический анализ номинаций *land*, *country* и *ground* в англоязычной агрикультуре138

МА Т.Ю., РОЙБА Н.В., БОЛКОНСКАЯ А.А. Художественная литература как сфера-источник прецедентных феноменов в англоязычных СМИ143

БОРИСОВА Е.Б., СТРЕЛЬЦОВА Е.В. Лингвостилистические средства создания образа персонажа в контексте сюжетно-композиционного построения рассказа Р. Даля «Попутчик»149

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
18.06.2021.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 23,3
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 № 73

Выход в свет
10.07.2021.

Цена свободная

16+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2021

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ВАН ТЯНЬЦЗЯО. Образ китайца в драматической поэме С.А. Есенина «Страна негодяев».....	154
ХАСАНОВ Р.Ф. Роман Ивана Акулова «Касьян остудный» и его герои	159
БУРЦЕВА М.А. Лиминальная фабульная модель в рассказе М.Р. Джеймса «Фенстантонская ведьма»	166
ДАВЫДОВА А.Р., САРКИСЯН М.Р. Атрибутивные черты социокультурной адаптации европейцев в индо-буд- дийском мире (на материале романа М.М. Кей Shadow of the Moon).....	172

ХРОНИКА И РЕЦЕНЗИИ

ЛЕОНТОВИЧ О.А. Международная студенческая научная конференция «Любопытное в лингвистике, переводе- дении и лингводидактике» (Волгоград, ВГСПУ, 21 апре- ля 2021 г.)	178
ИСАКОВИЧ Е.А., КОЛОБКОВА Н.Н., ЗАХАРОВА М.А. «Язык, культура, культурный текст»: секция в рамках Международного форума искусств и культуры «Великие имена России» (19–22 апреля 2021 г.).....	180
Сведения об авторах.....	185
Information about authors.....	189
Состав редакционной коллегии	193
Состав научно-редакционного совета.....	193
Editorial Staff	194

Л.А. ПИДЖОЯН
(Елец)

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
МАГИСТРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ
КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА**

Рассматривается проблема формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности обучающихся магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», направленности (профилю) «Музыкальное образование». Обосновывается единство средового, культурологического, личностно-деятельностного, компетентностного и системного подходов к организации профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта в университете.

Ключевые слова: готовность к профессионально-педагогической деятельности, будущий педагог-музыкант, магистратура, культурно-образовательная среда университета.

Высшее образование на современном этапе, предоставляя реальную возможность обучающимся получать и постоянно совершенствовать профессиональные знания и компетенции, удовлетворять свои познавательные и духовные потребности, нацелено на непрерывное развитие личности, на создание условий для формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности. Каким образом формируется данная готовность? Какими ресурсами располагает университет для этой важной миссии?

Обозначенные вопросы заставляют размышлять о системообразующей роли университета в современном региональном образовании, выполняющем взаимосвязанные и взаимозависимые социальные (участие вуза в общественно-социальной жизни региона), культурные (обеспечение возможностей для реализации культурно-творческих процессов), научные (создание условий для развития научного потенциала, организации научно-исследовательской деятельности), профессионально-

образовательные (концентрация фундаментального знания, трансляция знаний, создание условий для формирования профессиональных компетенций обучающихся) функции [5, с. 250–251]. Практико-ориентированный характер образования, широкая доступность обучения в дистанционном режиме, гибкость и вариативность образовательных программ, внедрение инновационных форм, методов и методик обучения позволяют создавать в университете благоприятную среду для формирования профессионально-личностных качеств будущего специалиста [3]. В качестве ключевых характеристик, свойственных современному университету, обозначаются глобальная мобильность, интеграция университетской образовательной практики с производством, внедрение цифровых технологий, конкурентоспособность, свободный доступ к информации, а также сформированное образовательное пространство [7].

Совершенно очевидно, что эффективность высшего образования во многом зависит от того, насколько комфортные условия созданы на сегодняшний день для формирования конкурентоспособного специалиста, готового к продуктивной профессиональной деятельности. Взаимосвязь определенных условий, обеспечивающих образование человека и его профессиональную готовность, находит воплощение в феномене «культурно-образовательная среда» (Е.В. Бондаревская, Ю.С. Мануйлов, И.В. Новиков, Е.М. Ямбург и др.).

Е.П. Белозерцев отмечает: «...среда предстает в виде некоей лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека, а алгоритм ее изучения синхронизирован с процессом формирования личности» [1, с. 123]. А.И. Бондаревская подчеркивает, что культурно-образовательное пространство может быть понято как обусловленный временем способ существования, взаимодействия, взаимной детерминации образования и культуры, бытия образования в мире культуры, а культуры – в мире образования [2]. Автор также акцентирует внимание на создании в университете культурно-образовательной среды, ориентированной на личностно-деятельностный тип образования, интегрирующей учебно-образовательную, воспитательную, науч-

но-исследовательскую и культурно-просветительскую деятельность всех субъектов образовательного процесса и акцентирующей внимание на создании условий для свободы выбора обучающимися способов самообразования и самореализации [2].

Необходимо подчеркнуть, что феномену «готовность к профессионально-педагогической деятельности» в психолого-педагогических исследованиях отводится значительное место. Для определения профессиональной готовности будущего специалиста в педагогике профессионального образования используется понятие профессиональной компетентности, включающее интегративное единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и определенные личностные характеристики (А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.).

В.А. Сластенин под готовностью к педагогической деятельности понимает интегративное качество личности, объединяющее в себе необходимые знания, умения, навыки; мотивационно-ценностное отношение к деятельности; адекватные требования профессиональной деятельности к чертам характера, способностям, проявлениям темперамента. Ученый акцентирует внимание, с одной стороны, на психологической, психофизиологической и физической готовности будущего специалиста, с другой – на научно-теоретической и практической готовности как составляющих его профессионализма [5].

Подготовка обучающегося магистратуры по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», направленности (профилю) «Музыкальное образование» обусловлена многогранностью профессиональной деятельности будущего педагога-музыканта. Формирование готовности к профессионально-педагогической деятельности (направленной на осуществление музыкально-образовательной, музыкально-исполнительской, культурно-просветительской, научно-исследовательской деятельности) возможно на основе единства и взаимодействия средового, культурологического, личностно-деятельностного, системного и компетентностного подходов.

Средовой и культурологический подходы (Е.П. Белозерцев, М.Я. Виленский, И.Ф. Исаев, Л.И. Новикова, Ю.С. Мануйлов, В.Я. Ясвин и др.) позволяют рассмотреть готовность будущего педагога-музыканта к профессионально-педагогической деятельности в контексте уникальности культурно-образовательного пространства университетской среды и региона в целом.

Личностно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев и др.), акцентирующий внимание на идее развития личности в деятельности, позволяет уделить внимание вовлечению обучающихся в различные виды образовательной, научно-исследовательской, культурно-просветительской деятельности.

Компетентностный подход (И.А. Зимняя, А.К. Маркова, М.М. Митина и др.) способствует раскрытию специфики профессиональной подготовки обучающихся магистратуры с учетом требований, предъявляемых к современному педагогу-музыканту.

Системный подход позволяет представить профессиональную подготовку будущего педагога-музыканта как интегративное единство взаимосвязанных элементов, органично включенное в окружающую образовательную среду. Развитие личности будущего специалиста в области музыкально-педагогического образования возможно в целостном педагогическом процессе, в котором все компоненты (целевой, содержательный, организационно-деятельностный, диагностико-результативный) тесно взаимосвязаны [4].

Таким образом, говорить об успешности формирования готовности к профессионально-педагогической деятельности обучающихся магистратуры можно, если университет рассматривается как учебно-образовательный центр, центр организации научно-исследовательской деятельности, центр непрерывного образования, культурно-просветительский и центр международного сотрудничества.

Университет как учебно-образовательный центр. Образовательная программа магистратуры ориентирована на расширение объема и перечня компетенций в области музыкально-педагогического образования. Обучающиеся имеют возможность улучшить языковые навыки и умения в процессе изучения иностранных языков. Особое внимание уделяется формированию компетенций в области профессиональной коммуникации и самоорганизации, совершенствованию навыков организации и проведения научного исследования в области музыкально-педагогического образования, а также совершенствованию музыкально-педагогических умений и навыков в профессиональной сфере (музыкально-педагогической, музыкально-исполнительской, культурно-просветительской и т. д.).

Стоит отметить: сложная эпидемиологическая ситуация в мире (начиная с 2020 г.) способствовала информатизации образовательного пространства и широкому включению раз-

личных дистанционных образовательных технологий. Все чаще стали говорить об актуальности создания в университете электронной информационно-образовательной среды, обеспечивающей доступ к образовательным ресурсам, к фондам электронных библиотечных систем, позволяющим организовывать и фиксировать ход образовательного процесса, осуществлять мониторинг результатов обучения, контролировать результаты промежуточной аттестации и результаты освоения основной образовательной программы, формировать электронное портфолио обучающегося, осуществлять консультирование в процессе организации научно-исследовательской деятельности магистранта.

Университет как центр организации научно-исследовательской деятельности. Традиционно научно-исследовательская работа организуется на протяжении всего периода обучения в магистратуре, а сформированные исследовательские умения, способности и компетенции являются одним из важнейших показателей профессиональной готовности. В достаточной степени условности ее можно разделить на учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую работу. Учебно-исследовательская работа связана с освоением дисциплин образовательной программы, когда на аудиторных занятиях и в процессе самостоятельной (внеаудиторной) работы обучающиеся выполняют множество различных учебно-исследовательских заданий.

Внеучебная научно-исследовательская деятельность – важнейшая составляющая подготовки магистра. Кафедральный научный руководитель, основываясь на положении о научно-исследовательской работе обучающихся, консультирует и готовит обучающихся к участию в конференциях, научных проектах и конкурсах; привлекает к работе по подготовке исследовательских проектов и грантов, консультирует обучающегося по теоретико-методологическим, профессиональным вопросам написания выпускной квалификационной работы, руководит работой по подготовке статей к публикации в сборниках и журналах.

Университет как центр непрерывного образования. Каждое высшее учебное заведение сегодня располагает ресурсами и возможностями в овладении компетенциями, необходимыми для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретения новой квалификации в рамках организуемых программ профессиональной переподготовки. С целью профессионального развития довольно часто обучающиеся по направлению подго-

товки 44.04.01 «Педагогическое образование» (направленность «Музыкальное образование») выбирают программы дополнительного образования в области дошкольного и начального образования. Это позволяет будущему педагогу-музыканту быть мобильным, расширять сферы профессиональной деятельности, чутко реагировать на изменяющиеся условия общественной и социально-экономической жизни. Программы повышения квалификации, организованные на кафедрах университета, позволяют повысить профессиональный уровень в рамках имеющейся квалификации, удовлетворять познавательные и духовные потребности.

Университет как культурно-просветительский и центр международного сотрудничества. История становления системы музыкально-педагогического образования в России наглядно иллюстрирует примеры культурно-просветительской миссии музыкальных школ и школ искусств, музыкальных колледжей, консерваторий и университетов. В российских регионах в последние десятилетия возникает острая необходимость в создании музыкально-просветительских центров. На основе традиций и накопленного опыта в вузе формируется особое культурно-образовательное и межкультурное пространство, поэтому университет обладает не только образовательным, но и «культуротворческим» потенциалом. Преподаватели и обучающиеся Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина являются организаторами культурно-просветительских и музыкально-образовательных проектов. По инициативе кафедры музыкального образования проводятся различные концерты, конкурсы, музыкальные олимпиады, фестивали (фестиваль вокально-хоровой музыки «Она жива, великая Россия», олимпиада по музыке «Музыкальная мозаика»).

С 2009 г. в университете успешно организуется Международный открытый конкурс-фестиваль творческой молодежи и студентов им. Т.Н. Хренникова, участники (солисты и творческие коллективы) из разных городов России и зарубежья представляют и демонстрируют творческие достижения в области инструментального, вокального, хореографического искусства. Мастер-классы в рамках фестиваля способствуют культурно-творческому общению участников, расширяют представления о музыкальном исполнительстве, музыкальном просвещении, позволяют осмыслить собственные профессиональные достижения.

Развитие международного сотрудничества в научно-образовательной и творческой сфе-

рах – один из важнейших показателей успешности университета в реализации своих функций. Позиционирование университета как центра научных исследований и подготовки специалистов международного уровня, установление международных партнерских связей с зарубежными университетами и исследовательскими центрами позволяет формировать поликультурную среду для международного сотрудничества, участвовать в программах академического обмена, презентовать достижения университета в образовательной, научной и творческой сферах на международных конференциях, выставках, конкурсах.

Резюмируя вышесказанное, отметим, что формирование готовности к профессиональной деятельности предполагает единство средового, культурологического, личностно-деятельностного, компетентностного и системного подходов к организации профессиональной подготовки. Использование потенциала университета как учебно-образовательного центра, центра организации научно-исследовательской деятельности, центра непрерывного образования, культурно-просветительского и центра международного сотрудничества позволяет сделать данный процесс практико-ориентированным и личностно значимым для будущих педагогов-музыкантов.

Список литературы

1. Белозерцев Е.П. Вуз: наследие, культурно-образовательная среда, диалог // Наука. Искусство. Культура. 2012. № 1. С. 117–130.
2. Бондаревская А.И. Культурно-образовательное пространство вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2004.
3. Мирошникова О.Х. Постсовременный университет: взгляд в будущее [Электронный ресурс] // Мир науки. 2015. Вып. 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/02PDMN315.pdf> (дата обращения: 21.02.2021).
4. Никулина Н.Н., Давитян М.Г., Шевченко С.Н. Системный подход в педагогике как общеметодологический принцип науки [Электронный ресурс] // Науч. журн. КубГАУ. 2015. № 111(07). URL: <http://ej.kubagro.ru/2015/07/pdf/59.pdf> (дата обращения 19.02.2021).
5. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев и др.; под ред. В.А. Сластенина. М., 2004.
6. Розин В.М., Ковалева Т.М. Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы // Педагогика. 2020. Т. 84. № 9. С. 18–28.
7. University of the future: A thousand year old industry on the cusp of profound change [Electronic

resource] // Ernst & Young research team. Australia, 2012. URL: http://www.ey.com/Publication/vwLUASSETS/University_of_the_future/SFIL_E/University_of_the_future_2012.pdf (дата обращения: 10.02.2021).

* * *

1. Belozercev E.P. Vuz: nasledie, kul'turno-obrazovatel'naya sreda, dialog // Nauka. Iskusstvo. Kul'tura. 2012. № 1. S. 117–130.
2. Bondarevskaya A.I. Kul'turno-obrazovatel'noe prostranstvo vuza kak sreda professional'no-lichnostnogo samorazvitiya studentov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Rostov n/D., 2004.
3. Miroshnikova O.H. Postsovremennyj universitet: vzglyad v budushchee [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. 2015. Vyp. 3. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/02PDMN315.pdf> (data obrashcheniya: 21.02.2021).
4. Nikulina N.N., Davityan M.G., Shevchenko S.N. Sistemnyj podhod v pedagogike kak obshchemetodologicheskij princip nauki [Elektronnyj resurs] // Nauch. zhurn. KubGAU. 2015. № 111(07). URL: <http://ej.kubagro.ru/2015/07/pdf/59.pdf> (data obrashcheniya 19.02.2021).
5. Pedagogika professional'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / E.P. Belozercev, A.D. Goneev i dr.; pod red. V.A. Slastenina. M., 2004.
6. Rozin V.M., Kovaleva T.M. Personifikaciya ili individualizaciya: psihologo-antropologicheskij ili kul'turno-sredovoj podhody // Pedagogika. 2020. T. 84. № 9. S. 18–28.

Development of the readiness to vocational and pedagogical activities of the students of the master's degree program in the context of the cultural and educational environment of university

The article deals with the issue of the development of the readiness to the vocational and pedagogical activities of the students of the master's degree program 44.04.01 "Pedagogical education", profile "Music education". There is substantiated the unity of the environmental, culturological, personal and activity, competence and system approaches to the organization of the professional training of future music teachers in universities.

Key words: *readiness to vocational and pedagogical activities, future music teacher, master's degree program, cultural and educational environment of university.*

(Статья поступила в редакцию 26.04.2021)

А.И. ГАФНЕР
(Тюмень)

Тьюторское сопровождение исследовательской деятельности студентов как форма развития интеллектуального потенциала*

Раскрываются подходы к определению понятий «тьютор» и «тьюторское сопровождение», выделяются функции тьюторского сопровождения. Отражены основные идеи зарубежных и отечественных авторов, исследовавших тему тьюторского сопровождения. Проанализирован опыт организации тьюторского сопровождения в Тюменском государственном университете.



Ключевые слова: *тьютор, тьюторское сопровождение, интеллектуальный потенциал, исследовательская деятельность.*

Современные реалии динамично меняющегося общества заставляют человека постоянно совершенствоваться, быстро ориентироваться в большом потоке информации, отбирать и использовать необходимые в той или иной области деятельности знания, приобретать новые компетенции, а также принимать взвешенные решения в условиях неопределенности. Так, вопрос развития интеллектуальных и творческих способностей человека, его потенциала, а также наращивания ресурсности и расширения поля его возможностей становится одним из самых актуальных для вхождения личности в современное общество. В этой связи непрерывное образование или образование «через всю жизнь» становится актуальным для нашего времени, ведь образование напрямую влияет как на уровень жизни в стране, так и на социальный статус отдельной личности и тем самым становится важнейшим способом, средством и форматом самореализации.

На протяжении всей жизни образование позволяет человеку успешно решать повседневные и стратегические проблемы, проектировать и реализовывать личные и обществен-

но значимые цели. Важно понимать, что образование является лишь средством, с помощью которого человек обретает самого себя.

В связи с этим важную роль начинают играть практики, которые помогают человеку определить свое место в обществе, в мире, самореализоваться и осознать свои интенции. Одной из таких практик является тьюторское сопровождение.

Классическое тьюторство возникло в средневековой Англии в рамках университетского образования. В России же тьюторство как образовательная практика начало развиваться сравнительно недавно. На протяжении 20 лет исследователи ведут активный поиск его оснований, которые могли бы вывести тьюторство на новый уровень.

Как отмечает В.М. Розин, «тьюторство возникло в связи с новой ситуацией в педагогике и образовании в целом. Особенно важное значение принимает тот факт, что педагогам становится непросто ориентироваться в сложном, неопределенном и вариативном образовательном пространстве [7]. Соответственно, в контексте исследуемой темы необходимо обратиться к трактовке понятий «тьютор» и «тьюторское сопровождение».

Изучением темы тьюторского сопровождения занимались как зарубежные, так и отечественные психологи и педагоги. Так, по мнению С. Дэвиса, тьютор – это преподаватель (инструктор), который преподает определенный предмет или обучает конкретным навыкам учащегося индивидуально (или в небольшой группе) [10].

А.В. Медведева определяет понятие «тьютор» как позицию наставника, сопровождающего процесс самообразования студента по индивидуальному маршруту обучения [5]. В свою очередь, Ю.Л. Деражне говорит о тьюторе как о преподавателе-консультанте, наставнике, партнере, который обеспечивает сопровождение индивидуальной траектории образования [3].

На основании представленных выше подходов к понятию «тьютор» мы можем говорить о том, что позиция тьютора предполагает систему сотрудничества и подталкивает тьюторанта к самостоятельному добыванию нового знания. Если рассматривать позицию тьютора с точки зрения современной дидактики, то в первую очередь это позиция, осуществляющая сопровождение, поддержание процесса самообразования на продуктивном уровне, разработку и помощь в реализации индивиду-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ 19-29-07134 мк «Социально-экономические гарантии реализации интеллектуального потенциала молодежи: сравнительное исследование опыта России и Скандинавских стран».

альных образовательных траекторий и программ развития. В свою очередь, тьюторское сопровождение приобретает высокую значимость в контексте индивидуализации образования и становится неотъемлемой частью образовательного процесса.

Так, автор первых лекций по тьюторству П.Г. Щедровицкий определяет тьюторское сопровождение как педагогическую деятельность по индивидуализации образования, направленную на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов обучающихся, поиск образовательных ресурсов для разработки индивидуальной образовательной программы [8]. Как отмечает Г.М. Беспалова, тьюторское сопровождение – это особый тип педагогического сопровождения, в ходе которого обучающийся выполняет образовательное действие, а тьютор создает условия для его осуществления и осмысления [1]. По Б.Д. Эльконину, тьюторское сопровождение – это особый вид образовательной деятельности, который заключается в поддержке и сопровождении образовательной траектории студента, в выявлении его индивидуальных особенностей и способностей, а также сопровождение ребенка в тех видах деятельности, в которых он может максимально самореализоваться [9].

Таким образом, проанализировав подходы к понятию «тьюторское сопровождение», мы можем констатировать, что тьюторское сопровождение предполагает:

- помощь в решении актуальных психологических и познавательных проблем;
- организацию профессиональной педагогической поддержки индивидуального развития студента, его познавательного потенциала и готовности к его реализации;
- помощь в разработке и реализации индивидуальных образовательных траекторий;
- помощь в осуществлении жизненного выбора и принятии решений;
- помощь в реализации личностного потенциала;
- удовлетворение потребности субъектов в самоопределении;
- «обеспечение» профессионального будущего личности;
- «запуск» и активизацию механизмов саморазвития;
- становление студентов как осмысленных субъектов профессиональной деятельности;
- динамику самосознания и самоопределения личности;
- оптимизацию связей личности с образовательной средой.

Вместе с этим, раскрывая сущность и потенциал тьюторского сопровождения как одной из ведущих образовательных практик в современном образовательном пространстве, необходимо сказать о его функциях.

Существуют разные подходы к классификации функций тьюторского сопровождения, но более полное их описание представлено Е.В. Гаймановой, И.Б. Храпковым. Так, они выделяют следующие функции тьюторского сопровождения:

1) информационно-содержательную (данная функция предполагает демонстрацию тьютором способов и методов работы с новой информацией);

2) контрольно-диагностическую (заключается в диагностике, анализе, коррекции и контроле деятельности тьюторанта);

3) организационно-деятельностную (тьютор организует образовательное пространство для тьюторантов, в том числе для личных и групповых консультаций, в онлайн- и офлайн-форматах);

4) проективную (тьютор разрабатывает индивидуальную образовательную траекторию с учетом целей, возможностей и пожеланий тьюторанта);

5) рефлексивную (заключается в том, что тьютор организует рефлексивную деятельность тьюторанта на каждом этапе обучения);

6) технологическую (тьютор интегрирует технологии в образовательные стратегии);

7) мотивационную (тьютор создает условия и содействует осознанию собственных интенций тьюторанта, его потенциала и возможностей, связанных с удовлетворением его образовательных потребностей);

8) консультативную (сопровождение студента во всех контекстах освоения навыков обучения, индивидуальное и групповое консультирование) [9].

Обобщая, можно сказать, что сущность тьюторского сопровождения заключается в целенаправленном создании педагогом-наставником ситуации осмысления своим подопечным собственных образовательных выборов и действий. Тьютор помогает своему подопечному выстроить самостоятельные шаги для решения своего образовательного вопроса, обобщает результаты его действий, корректирует его образовательный маршрут. В процессе своей деятельности тьютор выполняет множество функций и может выступать с позиции разных ролей по отношению к обучающемуся.

Тьюторское сопровождение находит свое отражение не только в развитии и актуализации личностных ресурсов, но и в развитии по-

знавательных процессов, в том числе исследовательского потенциала обучающегося. В свою очередь, развитие интеллектуального потенциала является первостепенной задачей современного вуза. Процесс профессиональной подготовки должен быть соотнесен с новыми требованиями к мыслительным способностям выпускника [4].

Т.М. Ковалёва утверждает, что тьюторское сопровождение – это педагогическая деятельность, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, раскрытие его интеллектуального потенциала путем вовлечения в различные виды деятельности (практику, учебную и исследовательскую деятельность), а также формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося в условиях индивидуальных образовательных траекторий [6]. Вместе с этим сложность, неопределенность и вариативность образовательного пространства, необходимость выбора своего пути в этом пространстве, проектирования индивидуальной образовательной траектории как своего рода маршрута прохождения этого пути предполагает ориентировку студента в этом пространстве, сознательное выстраивание своих жизненных, профессиональных, образовательных перспектив и проектирование соответствующих траекторий, субъектную активность и целенаправленное следование выбранному пути.

Наряду с индивидуализацией образования у студентов возникают некоторые сложности в образовательном процессе. Так в большом потоке информации и многообразии научных практик студенту становится сложно ориентироваться в информационном пространстве научно-исследовательской деятельности, а также без профессионального сопровождения тяжело дается качественная подготовка исследовательского продукта.

В этом ключе особую важность приобретает тьюторское сопровождение исследовательской деятельности студентов. Здесь тьютор выступает в роли проводника в мир науки. В контексте своей деятельности тьютор помогает раскрыть исследовательский потенциал студента, создавая ресурсное поле для его возможностей, информируя учащихся об актуальных исследовательских проектах, поддерживая инициативы студентов, а также сопровождая научно-исследовательские проекты и отслеживая динамику их результативности.

Нужно сказать, что сегодня тьюторство как образовательная практика (в том числе в контексте исследовательской деятельности) широко внедряется в университеты на-

шей страны. Так, можно отметить позитивный опыт Тюменского государственного университета. В контексте индивидуализации образования и реализации индивидуальных образовательных траекторий в ТюмГУ создан Центр тьюторского сопровождения, цель которого – навигация студентов в образовательном пространстве.

Тьютор помогает студенту осознать свои интересы и склонности, оказывает поддержку в совершении выбора образовательных курсов, тем самым способствует выстраиванию индивидуального образовательного маршрута студента, а также при необходимости оказывает помощь в его коррекции.

Данная практика применяется в ТюмГУ с 2017 г., и за это время тьюторское сопровождение зарекомендовало себя как эффективная образовательная практика. Студенты отмечают, что тьютор помогает им справиться с выбором в образовании и сориентироваться в поле университетских возможностей.

Изучив и проанализировав потенциал тьюторского сопровождения, мы можем констатировать, что возможности тьюторского сопровождения в целом могут положительно влиять на развитие личностных качеств обучающегося, а также на раскрытие его интеллектуального потенциала, поскольку тьютор в контексте тьюторского сопровождения создает ресурсное поле как для актуализации самопроцессов личности, так и для раскрытия интеллектуального потенциала обучающегося; содействует проектированию и реализации индивидуальных маршрутов в образовательном пространстве университета; сопровождает индивидуальные проекты обучающегося; способствует развитию рефлексивной позиции в отношении приобретаемого личностного и исследовательского опыта.

Таким образом, обоснование актуальности тьюторского сопровождения интеллектуального потенциала студентов открывает широкие перспективы для дальнейших исследований: дает возможность для осмысления места тьюторского сопровождения в объектном поле современной педагогики.

Список литературы

1. Беспалова Г.М. Тьюторское сопровождение формирования готовности к самообразованию [Электронный ресурс]. URL: <http://lerner.edu3000.ru/bespalova.htm> (дата обращения: 25.03.2021).
2. Гайманова Е.В., Храпков И.Б. Тьюторское сопровождение студентов Института психоанализа. М., 2009.

3. Деражне Ю.Л. Педагогические основы открытого обучения: науч.-метод. пособие. М., 1997.
4. Емельянова И.Н. Развитие интеллектуального потенциала студентов в образовательной среде вуза // Инженерное образование. 2020. № 27. С. 55–63.
5. Исторические истоки и теоретические основы тьюторства: хрестоматийный учебник по дисциплине «Исторические истоки и теоретические основы тьюторства». Владивосток, 2014 [Электронный ресурс]. URL: http://uss.dvfu.ru/struct/publish_center/index.php?p=publications (дата обращения: 30.03.2021).
6. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова С.Ю. [и др.]. Профессия «тьютор». М.; Тверь, 2012.
7. Розин В.М. Развитие и воспитание человека в пространстве индивидуальной и социальной жизни. М.; Тверь, 2016.
8. Степанов С.А. Антропология тьюторства. К вопросу о самонавигации. Из опыта, полученного при работе в разновозрастном классе «Свой Путь» (г. Бердск Новосибирской области) // Человек.RU. 2015. № 10. С. 133–140.
9. Степанов С.Д. Б. Эльконин (1904–1984) // Его же. Психология в лицах. М., 2001. С. 325–330.
10. Davies S. School Choice by Default? Understanding the Growing Demand for Private Tutoring in Canada // American Journal of Education. 2004. № 110(3). P. 233–255.

* * *

1. Bepalova G.M. T'yutorskoe soprovozhdenie formirovaniya gotovnosti k samoobrazovaniyu [Elektronnyi resurs]. URL: <http://lerner.edu3000.ru/bepalova.htm> (дата обращения: 25.03.2021).
2. Gaimanova E.V., Hrapkov I.B. T'yutorskoe soprovozhdenie studentov Instituta psihoanaliza. M., 2009.
3. Derazhne Yu.L. Pedagogicheskie osnovy otkrytogo obucheniya: nauch.-metod. posobie. M., 1997.
4. Emel'yanova I.N. Razvitiye intellektual'nogo potentsiala studentov v obrazovatel'noy srede vuza // Inzhenernoe obrazovanie. 2020. № 27. S. 55–63.
5. Istoricheskie istoki i teoreticheskie osnovy t'yutorstva: hrestomatiyniy uchebnik po discipline «Istoricheskie istoki i teoreticheskie osnovy t'yutorstva». Vladivostok, 2014 [Elektronnyi resurs]. URL: http://uss.dvfu.ru/struct/publish_center/index.php?p=publications (дата обращения: 30.03.2021).
6. Kovaleva T.M., Kobysheva E.I., Popova S.Yu. [i dr.]. Professiya «t'yutor». M.; Tver', 2012.
7. Rozin V.M. Razvitiye i vospitanie cheloveka v prostranstve individual'noi i social'noi zhizni. M.; Tver', 2016.
8. Stepanov S.A. Antropologiya t'yutorstva. K voprosu o samonavigatsii. Iz opyta, poluchennogo pri

rabote v raznovozrastnom klasse «Svoj Put'» (g. Berdsk Novosibirskoy oblasti) // Chelovek.RU. 2015. № 10. S. 133–140.

9. Stepanov S.D. B. El'konin (1904–1984) // Ego zhe. Psihologiya v licah. M., 2001. S. 325–330.

Tutor support of students research activities as the form of the development of intellectual potential

The article deals with the approaches to the definition of the concepts of “tutor” and “tutor support”. There are revealed the functions of tutor support. There are described the main ideas of foreign and domestic authors who have studied the topic of tutor support. The author analyzes the experience of organizing tutor support at Tyumen State University.

Key words: *tutor, tutor support, intellectual potential, research activities.*

(Статья поступила в редакцию 12.04.2021)

Е.А. РУДЕНКО, Н.Н. РУБЦОВА
(Волгоград)

ДИАГНОСТИКА ГИБКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА*

Обосновывается отбор диагностического материала для оценки гибких навыков (soft skills) при исследовании профессиональных дефицитов будущих педагогов. Представлены результаты наблюдения за проявлением у студентов педагогического вуза гибких навыков социального типа.

Ключевые слова: *гибкие навыки (soft skills), жесткие навыки, классификация гибких навыков, диагностика профессиональных дефицитов.*

В настоящее время перед нашей страной стоит задача разработки образовательной политики, адекватной новым реалиям. В условиях перехода к информационной стадии разви-

* Статья публикуется в рамках внутривузовского гранта «Взаимодействие преподавателей вуза и образовательных организаций в процессе подготовки будущего педагога».

тия современной цивилизации появляются новые требования к рабочей силе, в дополнение к профессиональным компетенциям включен комплекс надпрофессиональных навыков, которые называются *soft skills*. На современном рынке труда наиболее важными становятся социальные умения, критическое мышление, умение кооперироваться с другими людьми, решать проблемы.

В связи с этим актуальность приобретает проблема интеграции гибких навыков в университетское образование. Развитие гибких навыков студентов педагогического вуза является инновационным компонентом содержания высшего образования, что требует внесения изменений в подготовку современного педагога.

Унификация зарубежных научных терминов, связанных с понятием *soft skills*, была проведена одним из авторов-разработчиков персонализированной модели образования для школы Д.С. Ермаковым. Вслед за ученым отметим, что синонимами *soft skills* являются следующие: *гибкие навыки, мягкие навыки, метакомпетенции* и др. Это универсальные навыки, как и определенные во ФГОС НОО универсальные учебные действия.

В нашем исследовании за основу было взято определение гибких навыков как комплекса взаимосвязанных с личностными качествами и ценностными установками неспециализированных (не связанных с конкретной предметной областью), надпрофессиональных навыков, обеспечивающих успешность, высокую эффективность деятельности (как учебной, так и производственной), в том числе в незнакомой или изменяющейся среде [1].

Гибкие навыки считаются востребованными в настоящее время на рынке труда для эффективной реализации профессиональных компетенций. Например, это умение мыслить критически, ориентация в потоке информации, выстраивание коммуникации, сотрудничество, принятие решений, умение презентовать собственные идеи, креативное решение задач и др.

Soft skills соотносятся с так называемыми 4К-компетенциями (компетенции XXI в.) – критическим мышлением, креативным мышлением, коммуникацией, кооперацией. Противоположное понятие – «жесткие навыки» (*hard skills*). *Hard skills* связаны с конкретными объектами, областями деятельности, основываются, в отличие от *soft skills*, на предметных знаниях и умениях.

Цель данной статьи заключается в определении векторов диагностики гибких навыков (*soft skills*) для создания банка данных диагностических процедур по исследованию профессиональных дефицитов будущих педагогов. Проблема диагностики *soft skills* в педагогическом вузе, на наш взгляд, заключается в сложности и многогранности их оценивания и мониторинга, что и подтверждается исследованиями Т.А. Ярковой, И.И. Черкасовой [3].

Согласно нашим исследованиям представлений преподавателей педагогического вуза и студентов о гибких навыках (*soft skills*), только 48% преподавателей и 23% студентов знакомы с исследуемым феноменом. Существенная же часть преподавателей и большинство студентов не имеют представления о *soft skills*.

Для разработки диагностического инструментария в первую очередь необходимо было определиться с гибкими навыками, подлежащими оценке. Перед авторами стояла задача выбора классификации *soft skills*. Для решения поставленной задачи были проанализированы наиболее значимые работы в этой проблемной области. Мы пришли к выводу, что самой универсальной является классификация, предложенная Е.И. Казаковой, Д.С. Ермаковым, П.Н. Кирилловым и др., в которой выделяются два следующих основных типа гибких навыков (*soft skills*):

- когнитивные навыки: как я учусь;
- социальные навыки: как я действую [2].

Каждый тип исследуемых навыков делится на несколько групп, названия которых «сформулированы с учетом субъектной позиции и на “языке ученика”...» [1, с. 109]. Так, в состав когнитивных навыков входят группы «Понимаю себя и других», «Управляю собой», «Познаю мир», «Учусь учиться». К социальным навыкам относятся такие группы, как «Действую в команде», «Решаю проблемы», «Создаю новое».

Инструментарий по диагностике профессиональных дефицитов будущих педагогов разрабатывался на основе описанной выше классификации. Гибкие навыки студентов оценивались посредством наблюдения и анкетирования.

Наблюдению подлежали не все навыки. Принимая во внимание тот факт, что коммуникация и кооперация хорошо прослеживаются через наблюдение, поскольку больше проявляются на внешнем плане, мы выделяли параметры для наблюдения на основе групп социальных навыков. В протокол наблюдения

были включены такие гибкие навыки, как выработка общего понимания ситуации совместно с другими членами команды, генерирование идей совместно с другими членами команды, сравнение полученных результатов с исходной задачей, эффективное руководство командой и др.

Фиксируемые данные заносились в таблицу. Наличие гибкого навыка фиксировалось знаком +. Степень проявления ранжировалась по шкале 1–4, где 1 – слабое проявление навыка, 2 – навык проявляется иногда, 3 – навык проявляется часто, 4 – яркое проявление навыка. Учитывалась также и содержательная характеристика выдвигаемых испытуемыми идей по той же шкале согласно следующей градуировке: 1 – идей мало, неудачные; 2 – идей много, но неудачные; 3 – идей мало, но удачные; 4 – идей много, удачные. Модель фрагмента протокола наблюдения представлена в табл. 1.

Таблица 1

Модель протокола наблюдения за проявлением гибких навыков у будущих педагогов

Группа гибких навыков	Гибкий навык	Испытуемые				
		1	2	3	4	5

Как видно из табл. 1, указаны номера участников группы испытуемых. Авторами заранее составлялся список с шифром: *Андрева Александра – 1, Иванова Ирина – 2, Петрова Марина – 3*. Состав микрогрупп испытуемых определялся экспериментаторами.

Наблюдение проводилось в естественных для испытуемых условиях. В ходе практических занятий студентам предлагалось выполнить задание в группе. Например, наблюдение за проявлением гибких навыков студентов 4-го курса факультета дошкольного и начального образования профиля подготовки «Начальное образование» было проведено на

занятии по курсу «Развитие начального образования в современном мире». В середине занятия была организована работа по составлению структурной модели «Подходы к подготовке учителя начальных классов». В ходе наблюдения за 2-м курсом факультета дошкольного и начального образования профиля подготовки «Начальное образование» на занятии по дисциплине «Психология» (раздел «Педагогическая психология») также были получены экспериментальные данные. В процессе работы студенты выполнили задание по определению видов педагогической оценки, используемой учителем на уроках математики и русского языка. Общее количество испытуемых на этом этапе работы составляло 39 человек. Полученные данные по индикаторам проявления навыков представлены в табл. 2–8.

Таблица 2

Результаты наблюдения за проявлением гибкого навыка «совместно с другими членами команды вырабатывает общее понимание ситуации»

Индикатор проявления	Выраженность навыка по курсам, %	
	2-й курс	4-й курс
Слабое проявление	8,3	6,6
Навык проявляется иногда	25	6,6
Навык проявляется часто	25	46,8
Яркое проявление навыка	41,7	40

Как видно из табл. 2, наблюдаемый гибкий навык «проявляется ярко» у 41,7% испытуемых 2-го курса, а у испытуемых 4-го курса «навык проявляется часто» представлен у 46,8% респондентов. Навык выработки общего понимания ситуации совместно с другими членами команды необходим для достижения общей цели, продвижения результатов своей групповой деятельности, продвижения своей команды, что, в свою очередь, приводит к эффективному взаимодействию в профессиональном коллективе. Развитие именно данного навыка (частое и яркое) у студентов 2-го и 4-го курсов свидетельствует о том, что респон-

денты могут вырабатывать общее видение ситуации вместе с другими членами команды и эффективно продвигаться к достижению результатов и целей групповой работы. Остальное распределение по индикаторам проявления навыка не вызывает особого интереса, т. к. данные разделились равномерно.

Таблица 3

Результаты наблюдения за проявлением гибкого навыка «планирует организацию работы совместно с другими членами команды»

Индикатор проявления	Выраженность навыка по курсам, %	
	2-й курс	4-й курс
Слабое проявление	12,4	0
Навык проявляется иногда	25	0
Навык проявляется часто	20,8	6,6
Яркое проявление навыка	41,6	93,4

Наблюдая за проявлениями навыка «планирование организации работы совместно с другими членами команды» (см. табл. 3) мы пришли к следующим выводам: яркое проявление навыка чаще всего встречается у обеих групп студентов. При этом стоит отметить, что у испытуемых 4-го курса навык проявляется ярко у безусловного большинства учебной группы (93,4%), а вот у 2-го курса составляет всего 41,6% (другими словами, у половины группы). Это также важный навык для эффективной деятельности профессиональных коллективов, он позволяет увидеть перспективы деятельности каждого члена команды, направить каждого человека на развитие своего внутреннего потенциала.

В сформированности этого навыка есть еще интересные данные: такие индикаторы, как «слабое проявление» и «навык проявляется иногда», у студентов 4-го курса не выражены. В первую очередь это означает, что для них планирование работы в группе является привычным, что пока не проявляется у 2-го курса. У этих испытуемых оставшиеся проценты распределились равномерно по остальным индикаторам проявления навыка.

Таблица 4

Результаты наблюдения за проявлением гибкого навыка «эффективно руководит командой»

Индикатор проявления	Выраженность навыка по курсам, %	
	2-й курс	4-й курс
Слабое проявление	25,1	0
Навык проявляется иногда	33,3	6,6
Навык проявляется часто	20,8	20
Яркое проявление навыка	20,8	73,4

Интерес вызывает также сформированность навыка «эффективное руководство командой». У студентов 2-го курса при выполнении групповой работы все индикаторы представлены практически одинаково в процентном соотношении: слабое проявление у 25,1%, навык проявляется иногда – 33,3%; навык проявляется часто и яркое проявление навыка распределились одинаково у 20,8% респондентов в равных долях.

Совсем по-другому проявляется навык у 4-го курса – у большинства испытуемых он проявляется ярко и выражен у 73,4% наблюдаемых, а вот слабое проявление не показал никто из учебной группы (табл. 4). Это также важный навык для эффективного построения командной профессиональной работы. И в первую очередь сформированность этого навыка отвечает за то, что учитель будет руководить классным коллективом так, чтобы помочь детям научиться организовать свою деятельность, сделать эффективной работу каждого ребенка, выработать навык саморуководства через использование современных образовательных обучающих технологий. Интересным фактом работы в подгруппах также было использование совместного лидерства при проявлении нескольких лидерских позиций у участников групповой деятельности. Лидеры объединялись для выполнения групповой задачи и достижения цели деятельности, при этом эффективно распределяли функции между членами коллектива.

Таблица 5

Результаты наблюдения за проявлением гибкого навыка «генерирует идеи совместно с другими членами команды»

Индикатор проявления	Выраженность навыка по курсам, %	
	2-й курс	4-й курс
Слабое проявление	12,5	0
Навык проявляется иногда	45,9	0
Навык проявляется часто	16,6	20
Яркое проявление навыка	25	80

Из табл. 5 видно, что навык ярко проявляется у 4-го курса (80%), а вот на втором курсе навык проявляется иногда у 45,9% испытуемых. Преимущество проявления этого навыка очевидно: члены команды мыслят более творчески и без границ, что приводит к интересным и более совершенным идеям. Навык помогает участникам группы отойти от собственной позиции и рассмотреть различные точки зрения, при этом найти наиболее эффективное решение поставленной задачи, повышая уровень командной работы.

Таблица 6

Результаты наблюдения за проявлением гибкого навыка «сравнивает полученные результаты с исходной задачей»

Индикатор проявления	Выраженность навыка по курсам, %	
	2-й курс	4-й курс
Слабое проявление	33,3	0
Навык проявляется иногда	33,3	6,6
Навык проявляется часто	20,8	6,6
Яркое проявление навыка	12,6	86,8

Навык сравнения полученных результатов с исходной задачей, как явствует из табл. 6, проявляется ярко у большинства студентов

4-го курса и составляет 86,8%, при этом слабое проявления не наблюдается вообще. У студентов 2-го курса, наоборот, навык проявляется иногда у 33,3%, все остальные проявления не существенны. Сформированность навыка значима тем, что позволяет всегда правильно и безошибочно выполнять поставленную перед группой задачу и способствует повышению эффективности групповой деятельности.

Таблица 7

Результаты наблюдения за проявлением гибкого навыка «выдвигает гипотезы на основе анализа собранной информации»

Индикатор проявления	Выраженность навыка по курсам, %	
	2-й курс	4-й курс
Слабое проявление	20,8	0
Навык проявляется иногда	41,6	6,6
Навык проявляется часто	29,3	41,5
Яркое проявление навыка	8,3	51,9

Собрать и выдвинуть гипотезу на основе полученной информации – один из важных навыков для организации профессиональной деятельности. У студентов 4-го курса этот навык проявляется либо «часто» (у 41,5%), либо «ярко» (у 51,9%), и отсутствует даже слабое его проявление. Значимость сформированности навыка заключается в умении проанализировать полученные данные и найти несколько путей решения поставленной групповой задачи, выбрав из них наиболее эффективное и необходимое в данном случае. А на 2-м курсе, наоборот, у большинства студентов проявление этого навыка бывает только «иногда».

Полученные в результате наблюдения за проявлением навыка выдвигания нетривиальных идей данные показывают, что для испытуемых 4-го курса этот процесс более привычен и проявляется более часто, имея индикатор «яркое проявление навыка», а вот у студентов 2-го курса выражено более «слабое проявление» у 25%, «проявление иногда» у 37,5%, «проявление часто» у 25% наблюдаемых (табл. 8). Выдвижение нетривиальной идеи в групповой работе обычно приводит к творческой реакции у других членов группы,

и, соответственно, способствует формированию креативности мышления каждого человека, затронутого этим процессом.

Таблица 8

Результаты наблюдения за проявлением гибкого навыка «выдвигает нетривиальные идеи»

Индикатор проявления	Выраженность навыка по курсам, %	
	2-й курс	4-й курс
Слабое проявление	25	0
Навык проявляется иногда	37,5	20
Навык проявляется часто	25	20
Яркое проявление навыка	12,5	60

Таким образом, обобщая полученные данные, можно сказать о том, что гибкие навыки (soft skills) по индикаторам проявления чаще прослеживаются у студентов 4-го курса, в отличие от второкурсников. Следует предположить, что фактором, влияющим на процесс формирования, является система построения лекционных, практических и лабораторных занятий в вузе. При этом следует уточнить, что требуется дополнительная работа для более эффективного формирования навыков для студентов как 2-го, так и 4-го курса. Необходимо использовать не только специально спроектированные задания на занятиях, но и дополнительные образовательные ресурсы: тренинги, направленные на формирование гибких навыков, факультативные занятия, веб-квесты, воркшопы, тренд-сессии, педагогические мастерские и пр.

Как было указано выше, второй метод исследования профессиональных дефицитов будущих педагогов – анкетирование. Анкетирование участников исследования планируется проводить через Google-формы и электронную почту.

Нами разрабатывается анкета, в которую будут включены вопросы на оценку soft skills, относящихся к типу когнитивных навыков. Все вопросы будут разделены на группы «Понимаю себя и других», «Управляю собой», «Познаю мир», «Учусь учиться». Определяется состав гибких навыков каждой группы, вы-

деляются навыки в соответствии со следующими аспектами:

- адекватное восприятие и понимание самого себя и других людей;
- организация и эффективная реализация самостоятельной работы;
- адекватное восприятие и познание окружающей действительности;
- организация и реализация самостоятельной учебной деятельности.

Предложенный диагностический материал проходит апробацию в рамках гранта «Взаимодействие преподавателей вуза и образовательных организаций в процессе подготовки будущего педагога» со студентами факультета дошкольного и начального образования профилией подготовки «Начальное образование», «Дошкольное образование», «Дошкольное образование. Дополнительное образование детей». Целью проекта является моделирование интерактивной персонализированной среды в подготовке современного педагога в условиях образовательного партнерства.

Планируется проведение диагностики и с практическими работниками сферы образования. Общее количество участников эмпирического исследования – 120 человек. Ожидаемый результат работы – создание банка данных диагностических процедур по определению дефицита компетенций будущих педагогов и педагогов образовательных учреждений.

Список литературы

1. Ермаков Д. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков // Образовательная политика. 2020. № 1(81). С. 104–112.
2. Казакова Е.И., Ермаков Д.С., Кириллов П.Н. [и др.]. Персонализированная модель образования: метод. пособие. М., 2019.
3. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестн. Тюм. гос. ун-та. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2016. Т. 2. № 4. С. 222–234.

* * *

1. Ermakov D. Personalizirovannaya model' obrazovaniya: razvitie gibkikh navykov // Obrazovatel'naya politika. 2020. № 1(81). S. 104–112.
2. Kazakova E.I., Ermakov D.S., Kirillov P.N. [i dr.]. Personalizirovannaya model' obrazovaniya: metod. posobie. M., 2019.
3. Yarkova T.A., Cherkasova I.I. Formirovanie gibkikh navykov u studentov v usloviyah realizacii professional'nogo standarta pedagoga // Vestn. Tyum. gos. un-ta. Gumanitarnye issledovaniya. Humanitates. 2016. T. 2. № 4. S. 222–234.

Diagnosics of soft skills of students of pedagogical universities

The article deals with the substantiation of the choice of the diagnostic material for the evaluation of the soft skills during the research of the professional deficiency of future teachers. There are presented the results of the observation for the manifestation of the soft skills of social type of students in pedagogical universities.

Key words: *soft skills, hard skills, classification of soft skills, diagnostics of professional deficiency.*

(Статья поступила в редакцию 11.05.2021)

А.В. КАЛАЧЕВ
(Волгоград)

ПРОБЛЕМА ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Анализируется понятие «доступность образования», которое связывается с демократическим принципом равенства членов общества в получении образования, т. е. его доступности независимо от социального положения, пола, национальной и религиозной принадлежности. Подчеркивается, что в последнее время понятие доступности все чаще дополняется понятием качественного образования, получение которого находится в зависимости от социальных, культурных и субъективных факторов.

Ключевые слова: *доступность образования, виды доступности образования, качество образования, равенство образовательных возможностей, право на образование, образовательное неравенство.*

Демократизация – одно из ключевых направлений реформирования образования в современном мире. В индустриально развитых странах демократизация в системе образования проявляется в самых разных ее структурных элементах и различным образом: через создание доступной для всех общеобразовательной школы; привлечение общества к управлению и определению содержания обра-

зования; самоуправление учащихся; расширение возможностей получения высшего образования для представителей различных социальных групп и т. д.

Одной из главных проблем демократизации образования была и остается проблема его доступности. Тенденция к расширению его доступности сегодня является характерной особенностью развития образования. При этом порождена она соображениями не только моральными (справедливость) или идеологическими (превращение образования в общецивилизационную ценность), но в первую очередь экономическими. Политики индустриально развитых стран давно осознали, что войти в информационное общество смогут лишь те народы, которые обеспечат возможность получения качественного образования не только экономической и политической элите, но и самым широким слоям населения.

Проблема доступности образования является одной из основных проблем демократизации образования. В Европе XIX столетие прошло под флагом борьбы за демократизацию образования, за создание общедоступной массовой школы, и к началу XX в. такая школа на Западе была создана.

В то время казалось, что основная проблема демократизации образования уже решена, но к середине века возникли сомнения. Появилось даже мнение, что эта проблема окончательного решения вообще не имеет. С 50-х гг. XX в. проблема доступности образования вновь активно обсуждается в развитых индустриальных странах. В новых исторических условиях она рассматривается уже как проблема доступности качественного образования, как проблема равенства образовательных возможностей.

Проблема доступности современного образования представлена в международных и российских законодательных актах. Доступность образования напрямую связана с реализацией права на образование. Проблема реализации права на образование является чрезвычайно актуальной как в историческом, так и в современном контексте.

Право на образование выступает фундаментальным правом, имеющим всемирное значение, что зафиксировано в Уставе ООН. Важнейшей гарантией права на образование является его доступность. Во Всемирной декларации образования для всех подчеркивается необходимость «придания всеобщего ха-

рактера доступу к образованию и содействие обеспечению равенства». Доступность образования можно рассматривать в контексте определенной идеологии. ЮНЕСКО главную задачу общества определяет как осуществление устойчивого развития человечества, при котором экономический рост подчинен социальному развитию и обеспечивает экологическую устойчивость. Этот принцип получил юридическое закрепление – он сформулирован как общедоступность образования, т. е. независимость от расы, национальности, языка, пола, возраста и состояния здоровья; социального, имущественного и должностного положения; социального происхождения; места жительства; отношения к религии, убеждений, партийной принадлежности; наличия судимости.

Статья 26 Всеобщей декларации прав человека гласит: «Каждый человек имеет право на образование. Образование должно быть бесплатным по меньшей мере в том, что касается начального и общего образования». В последние десятилетия демократизация является одним из основных направлений модернизации отечественного образования. Обеспечение доступности качественного общего образования выступает одним из приоритетных направлений развития образовательной системы России. Разработана серьезная законодательная основа развития доступного образования. Принцип доступности может дифференцироваться на принципы общей доступности начального и среднего образования, принцип одинаковой доступности высшего образования. В Законе РФ «Об образовании в Российской Федерации» (2012) в числе основных принципов государственной политики в сфере образования провозглашается «обеспечение права каждого на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования» (ст. 3). Статья 43 Конституции РФ гарантирует гражданам общедоступность и бесплатность начального и среднего образования. Но не случайно в последние годы понятие доступности все чаще дополняется понятием качественного образования. Важнейшим становится ответ на вопрос: кому именно и какое именно образование становится доступным?

При формальной доступности общего образования в России есть неравенство возможностей в получении качественного школьного образования, обусловленное социально-экономическим расслоением общества. «На фоне общего роста имущественной и культурной дифференциации населения, – отмечают экс-

перты, – становится все более заметной тенденция усиления дифференциации школ по качеству... Этот тренд – один из наиболее опасных в современной ситуации, он ведет к разрушению образа общедоступной качественной школы, к формированию сегмента школ, которые будут нуждаться в глубокой социальной и педагогической реабилитации» [4, с. 318].

В этих условиях проблема равенства образовательных возможностей, доступности качественного образования становится одной из самых злободневных и острых проблем российского образования. Современная образовательная система должна сохранить такую важнейшую традицию отечественного образования, как доступность [2, с. 223].

Главный вопрос в процессе исследования проблемы доступности образования в современной России – это вопрос о создании такой системы образования, которая давала бы высококачественное и одновременно доступное широким слоям населения образование. Сегодня такая постановка вопроса кажется преждевременной и даже противоречащей здравому смыслу, уверенному, что чем качественнее образование, тем оно менее доступно, чем доступнее – тем оно хуже. Между тем реально доступное для всех образование – это не только важнейшее демократическое требование и абсолютно необходимый элемент социального государства, но и условие движения нашей страны к обществу, в котором образовательный потенциал нации становится главным ресурсом эффективного развития страны, высокого качества жизни ее граждан.

В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг. подчеркивается, что образовательная система страны должна быть ориентирована на обеспечение доступности качественных образовательных услуг для каждого гражданина России. В рамках приоритетного проекта государственной программы «Создание современной образовательной среды для школьников» также ставится задача обеспечить повышение доступности и качества общего образования в нашей стране.

Доступность образования выступает как основной принцип образовательной политики в демократическом обществе, предусматривающий предоставление населению широкого спектра возможностей получить качественное образование. Развитие права на образование обусловлено следующими группами факторов:

– идеологическими факторами, связанными с политикой государства по вопросам развития грамотности и поднятия уровня образованности населения;

– ценностными факторами, что подразумевает отношение различных социальных слоев населения к получению систематических знаний;

– экономическими факторами, взаимосвязанными с уровнем материальных возможностей государственных органов и общественных групп.

Различия в доступности образования определяются индивидуальными различиями и социальными различиями между людьми по целому ряду характеристик. Важнейшие среди них следующие:

- уровень способностей ребенка;
- качество полученного ранее образования;
- уровень информированности о возможностях обучения в различных образовательных учреждениях;
- физические возможности ребенка (например, серьезные нарушения здоровья, инвалидность);
- состав семьи;
- экономическое благосостояние семьи;
- место жительства и др.

При оценке феномена «доступность образования» следует учитывать всю многоаспектность этого явления. Выделяют следующие виды доступности образования:

- правовая доступность как законодательно гарантированная возможность получения общего образования для всех детей;
- социальная доступность как возможность детей из различных общественных групп и семей получить качественное образование в образовательных учреждениях;
- экономическая доступность как финансовая возможность удовлетворения образовательных потребностей ребенка;
- информационная (содержательная) доступность, связанная с наличием технической инфраструктуры, подключенной к глобальным информационным сетям, позволяющим получать соответствующее психическим и физическим возможностям ребенка образование дистанционно;
- географическая (транспортная) доступность, связанная с территориальным расположением учебного заведения.

Получается, что возможности получения качественного образования в большей степени

находятся в зависимости от социальных (место проживания семьи, социальные связи родителей), культурных (образование и род профессиональной деятельности родителей, качество школьной подготовки) и субъективных (самооценка ребенка, уровень его личных амбиций, выбранная жизненная стратегия) факторов. Задача обеспечения доступности образования, которая стоит перед современным российским обществом, побуждает обратиться к более подробному рассмотрению проявлений социального неравенства в образовательной сфере.

Социальная несправедливость в сфере образования, по мнению зарубежных исследователей, является глобальной тенденцией современного образования. В эпицентре современных дискуссий о равенстве образовательных возможностей неизменно находится вопрос о равном доступе к получению образования выходцев из разных социальных групп. Проблема доступности образования состоит в том, чтобы дать каждому возможность достичь уровня, больше всего отвечающего его потенциалу. Отсутствие равного доступа к образованию фактически означает закрепление экономического, социального и культурного неравенства, закрывая путь детям из нижних социальных слоев в верхние.

Наиболее ярко и откровенно неравный доступ к образованию проявляется в правовом неравенстве, т. е. в неравенстве прав, закрепленных законом. Не так откровенно, но гораздо глубже и существеннее неравный доступ к образованию определяется социально-экономическим неравенством, обусловленным социально-экономическими характеристиками различных групп населения.

История развития образования во всем мире свидетельствует о том, что борьба с правовым неравенством в образовательной сфере всегда была более успешной и результативной, нежели борьба с социально-экономическим неравенством. Не случайно проблема «социальное неравенство и образование» сегодня является одной из основных в социологии образования, а понятие «доступность образования» используется здесь достаточно широко. Не удивительно, что именно у представителей социологии образования встречаются попытки разработать содержание понятия «доступность образования» более тщательно.

Подавляющее большинство ученых (да и практиков тоже) опирается, можно сказать, на «доступное для всех» понимание доступности

образования. Когда встречается это понятие, то все понимают, о чем идет речь. Например, один из ведущих российских специалистов в области социологии образования Д.Л. Константиновский пишет, что в его книге «предметом анализа доступности образования выступили различия между социальными группами в возможностях получения качественного общего образования, факторы, обуславливающие эти различия и их динамика» [3, с. 258].

Современные зарубежные авторы Э. Гутман, Д. Гудлад, Л. Дарлинг-Хаммонд, Д. Козол, Д. Коулман, Д. Купер (США), Д. Кросленд (Великобритания), Б. Левин (Канада), Й. Шнейдер и И. Бем (Германия) всесторонне исследовали проблему социальной справедливости, социального неравенства в западном образовании. Следует особо отметить работы американского исследователя Джеймса Коулмана, который пришел к выводу о том, что, несмотря на все призывы к полному образовательному равенству, образование всегда остается в той или иной степени инструментом стратификации общества и дифференциации людей [5].

В зарубежном западном образовании обеспечение доступности качественного образования реализуется в следующих направлениях:

- 1) наличие разнообразных типов школ в структуре общего образования как по содержанию образовательных программ, так и по финансированию;
- 2) важная роль бесплатности общего среднего образования;
- 3) географическая доступность образования;
- 4) инклюзивное образование;
- 5) большое внимание уделяется включению адаптации детей-мигрантов в общество [1].

Заметное социальное неравенство, существующее в современной России, безусловно, отражается на системе образования. Конечно, в Законе «Об образовании в Российской Федерации» содержатся нормы, нацеленные на ограничение образовательного неравенства, но под влиянием растущей социальной поляризации общедоступное школьное образование не только отражает социальное расслоение, но и воспроизводит его. Этому способствует, прежде всего, разделение школ на частные (с высокой платой за обучение) и общеобразовательные государственные.

Растущая коммерциализация школьного общедоступного образования проявляется в

расширении платных услуг в сфере общего образования (дополнительные образовательные услуги по различным направлениям развивающего творчества, кружки, секции). Постепенно закрепляется новое противоречие – между относительным демократизмом школьных образовательных систем и социальными факторами получения образования (социальное положение семей учащихся, социально-профессиональный статус и образование их родителей). В России, по сути, складываются две школьные системы: одна – для образованных и обеспеченных (преимущественно горожан) и другая – для малообразованных небогатых родителей (преимущественно в селе).

Образовательное неравенство, нравится это нам или нет, будет существовать до тех пор, пока существует неравенство социальное. Оно является частью социальной реальности и воспроизводится по тем же закономерностям, что в целом стратификация общества. Представляется перспективной точка зрения ряда авторов, что ориентиром образовательной политики должна быть не борьба с неравенством, а управление им. Оно должно стать повседневной практикой взаимодействия учащихся и учителей как основных субъектов образования. Учитель должен в первую очередь уметь работать с учетом индивидуальных и социальных возможностей учащегося. Условием смягчения образовательного неравенства, его перевода в плоскость социального партнерства должно быть сохранение присущих российскому образованию гуманистических традиций.

Итак, в современной России имеет место неравенство образовательных возможностей граждан, углубляется разрыв качества массового и элитарного образования. В этих условиях проблема равенства образовательных возможностей, доступности качественного образования становится одной из самых актуальных проблем российского образования. Доступность образования должна выступать как одно из важнейших социальных прав человека, которое должно быть не формальным, а реальным, направленным на осуществление социальной справедливости.

Список литературы

1. Долгая О.И., Тагунова И.А. Доступность качественного образования для всех как мировая тенденция в общем образовании // Школьные технологии. 2019. № 1. С. 3–10.
2. Калачев А.В. Демократизация образования в дореволюционной России. Волгоград, 2011.

3. Константиновский Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х). М., 2008.

4. Стратегия-2020: Новая модель роста – новая социальная политика: итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года / под науч. ред. В.А. Мау, Я.И. Кузьмина. М., 2013. Кн. 1.

5. Coleman J. et al. Equality of educational opportunity. Washington, 1966.

* * *

1. Dolgaya O.I., Tagunova I.A. Dostupnost' kachestvennogo obrazovaniya dlya vsekh kak mirovaya tendenciya v obshchem obrazovanii // Shkol'nye tekhnologii. 2019. № 1. S. 3–10.

2. Kalachev A.V. Demokratizatsiya obrazovaniya v dorevolucionnoy Rossii. Volgograd, 2011.

3. Konstantinovskij D.L. Neravenstvo i obrazovanie. Opyt sociologicheskikh issledovaniy zhiznennogo starta rossijskoj molodezhi (1960-e gody – nachalo 2000-h). М., 2008.

4. Strategiya-2020: Novaya model' rosta – novaya social'naya politika: itogovyj doklad o rezul'tatah ekspertnoj raboty po aktual'nym problemam social'no-ekonomicheskoy strategii Rossii na period do 2020 goda / pod nauch. red. V.A. Mau, Ya.I. Kuz'minova. М., 2013. Кн. 1.



The issue of availability of education in the modern Russia

The article deals with the analysis of the concept "availability of education" that is connected with the democratic principle of the equality of the members of the society in getting education, it means its availability independently of the social state, sex, national and religious belonging. There is emphasized that the concept of availability is currently being added by the concept of the qualitative education, its training is conditional on the social, cultural and subjective factors.

Key words: *availability of education, types of education availability, education quality, equality of educational potential, right to education, educational inequality.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2021)

АБУ АЛЬАРУС АММАР
(Волгоград)

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИРИИ В НОВОЕ И НОВЕЙШЕЕ ВРЕМЯ

Рассматриваются особенности развития школьного образования в Сирии на протяжении последних пяти столетий, представляемые как продукт преломления общемировых и национальных тенденций социокультурной динамики.



Ключевые слова: *школьное образование, модернизация, традиция, Левант, Сирия.*

Современное сирийское общество находится в состоянии серьезного социально-экономического, политического и культурного кризиса, созданного внутренними конфликтами и вмешательством международных экстремистских организаций во внутренние дела республики. Для выхода из сложившейся ситуации недостаточно одних только военно-политических и экономических усилий. Восстановление страны и модернизация ее социальных структур невозможны без совершенствования системы национального образования. В этой связи встает вопрос о приоритетах развития данного института, об отношении к накопленному педагогическому опыту – как сирийскому, так и мировому. Указанное обстоятельство побуждает к ретроспективному анализу сирийского историко-педагогического процесса, в том числе функционирования структур, занимавшихся обучением и воспитанием молодых поколений на протяжении последних столетий.

Отсюда вытекает цель нашей статьи: выявить сущностные черты и основные тенденции развития сирийского школьного образования в Новое и Новейшее время. Хронологические рамки исследования обусловлены тем, что с XVI в. территория Леванта (исторической области, охватывающей территорию современных Сирии, Левана, Израиля и арабской Палестины) оказалась полем соперничества и сотрудничества цивилизаций – западной, начавшей свою экономическую и политическую экспансию вследствие становления капиталистической системы, и исламской, чьим новым лидером на востоке Евразии становилась Османская империя. Условной начальной хро-

нологической границей нашего анализа оказывается 1516 г. (завоевание Дамаска турками-османами), а конечной – первая четверть XXI в. В эту эпоху на пространстве исторической Сирии встретились два образовательных проекта: традиционный (ориентирующийся на турецкий образец) и модерный (связанный с влиянием модернизационных процессов, охвативших и страны Леванта).

Для достижения поставленной цели мы применили исследовательский инструментарий, включающий сравнительно-исторический подход к изучению педагогических процессов (А. Аль-Амин, Н.Д. Никандров, И.Г. Гудожник, М. Нассер, М. Эззу и др.), теорию модернизации общества и образования (М.В. Богуславский, И. Валлерстайн, С.Г. Новиков, У. Росту и др.), социокультурный подход к истории образования (В.Г. Безрогов, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, М.А. Лукацкий, С.Г. Новиков и др.). Основываясь на методологических установках и выводах перечисленных подходов и теорий, мы получили следующие результаты.

На территории нынешней Сирийской Арабской Республики в историко-педагогическом процессе в обозначенных хронологических рамках выделяются три основных этапа:

- 1) «османский период» (1516–1918 гг.);
- 2) период французского мандата (1918–1946 гг.);
- 3) период становления и развития национальной государственности (1946 г. – настоящее время).

Анализ источников и научной литературы обнаруживает, что турецкое завоевание стало для сирийского образования скорее благом, чем бедствием. Несмотря на то, что правительство выделяло весьма скромные денежные средства на учителей и школьные здания [10, с. 96], образование переживает свой подъем. Оно строилось по образцу турецкой системы обучения и воспитания подрастающих поколений [11], а в качестве школ использовались мечети. Основным содержанием обучения было заучивание Корана и его повторение.

Возможность для модернизации школьного образования в Сирии как части Османской империи возникла в кратковременный период, когда ее территория оказалась под контролем мятежного властителя Египта Ибрагима Мухаммеда Али-паши (1831–1840). Данный государственный деятель, осознав превосходство западноевропейской армии и технологий, осуществлял реформы в европейском духе. Вследствие этого в Сирии началось активное восстановление библиотек, создаются новые

школы. Возвращение территории Леванта под полный контроль османов восстановил статус-кво. Однако «дух времени» побудил турецкие власти развивать образование в империи. На территории Сирии создаются начальные школы, рассчитанные на детей одной-двух деревень, жители которых должны были оплачивать строительство и реконструкцию школы, обеспечивать зарплату учителям.

Школьное образование было разделено на две стадии: начальную школу и стадию Рашидия (المدرسة الرشيدية), по сути, среднюю школу. На начальной стадии обучение было обязательным в течение четырех лет. Учебные планы включали религиозные науки, чтение и письмо на турецком языке, математику, естественные науки, географию и историю. Изучение какого-либо европейского языка не предусматривалось. На стадии Рашидия учебным планом предусматривалось изучение «гражданских и турецких» наук, а также основы арабского и персидского языков, последний является вспомогательным языком в изучении османской литературы [14, с. 301].

Обучение долгое время не носило светского характера. Изменения происходят только в XIX в., когда в Сирии появляются частные и государственные школы. Впрочем, в городах и крупных селениях по-прежнему доминировали частные *религиозные* школы начального обучения, так называемый *китаб* (بمايسم الكتاب). Процесс обучения в них контролировали местные духовные и светские власти, учителю помогали старшие ученики. Как правило, такие школы не имели особых помещений, занятия проходили в мечетях, реже – в доме или лавке (это в основном касалось обучения различным видам искусств и прикладного мастерства). Учились шесть дней в неделю (кроме пятницы), утром по средам и четвергам повторяли пройденный материал. Обучение строилось на чтении и запоминании текстов Корана, а содержание обучения, прежде всего, на соблюдении канонов ислама [15].

В школах *китаба* в основном обучались дети ремесленников, торговцев, состоятельных крестьян. Элита предпочитала нанимать для своих наследников домашних учителей. Программа домашнего образования была более содержательной. Дети обучались не только чтению, письму и счету, но и арабской литературе, истории, правилам этикета, занимались физическими и воинскими упражнениями (плавание, верховая езда, стрельба из лука и пр.).

Ведущими методами обучения в школе *китаба* были чтение и комментирование учебных текстов. А.Н. Джуринский отмечает, что

ученики под руководством наставника изучали наиболее авторитетные сочинения по тому или иному предмету. Учащийся обычно читал, а учитель по ходу чтения делал комментарии. Иногда такие комментарии переходили в развернутую лекцию. Ученики писали конспекты, а специальные помощники учителя (глашатаи) периодически громко произносили то, что учитель считал наиболее важным, они же исполняли роль репетиторов и контролеров. Учащимся, получившим образование высшего уровня, присваивалась ученая степень – ияз. Выпускники могли иметь свидетельства о такой степени от нескольких преподавателей [9].

Во второй половине XIX в. происходит рост числа школ. В Дамаске в поздний османский период работали 103 начальных школы, из них 19 смешанных школ, в которых обучались 567 учеников; 16 школ для девочек, в которых обучались 498 учениц; 68 школ для мужчин, в которых обучались 2 579 учеников [19, с. 169]. В Дамаске работала военная подготовительная школа Рушидия, в которой обучались 265 мальчиков. Здесь же была открыта школа «реформирования», в которой обучалось 116 учеников. В других районах Дамаска также были открыты такие школы: в районе Бекаа в такой школе обучались 24 ученика, в районе Вади-эль-Аджм – 13. В статистике ничего не говорится о школах районов Набек, Хасбая и Рашая. В округе Каламун, в состав которого входило более 40 деревень, было всего 35 школ с 900 учениками, а население составляло более 40 000 человек.

Впрочем, подъем образования охватил преимущественно территорию столичного региона, в других местностях успехи были гораздо скромнее. Так, в городе Хама охват детей формальным образованием был значительно меньшим. Исследователи объясняют данный факт низким уровнем интереса государства к образованию народных масс и фактическим отсутствием заинтересованности родителей в светской подготовке своих детей. Большинство школ Хамы были маленькими. Например, количество учеников в школе Рушидия не превышало 40 человек. В 1885 г. в Аль-Кунейтре существовала одна школа Рушидия, в которой обучались 28 учеников и 27 начальных школ, в которых обучались 462 человека. В 1885 г. в Хомсе была 21 начальная школа, где обучались 840 учеников, однако совсем не было начальных школ для девочек [6].

Нельзя не отметить, что осознание частью османской элиты очевидного отставания империи от Запада побуждало ее отдельных пред-

ставителей к мыслям о реформах. Таким государственным деятелем был Мидхат-паша, являвшийся некоторое время губернатором Сирии. Благотворительное общество Макассед (جمعية المقدس), созданное в соответствии с мандатом Мидхат-паши, основало восемь школ в Дамаске с количеством учеников около 1 200, в том числе 150 девочек. Параллельно на территории Сирии создаются и функционируют и чисто женские школы: греческая православная школа, английская школа, иезуитская школа, школа Лазарея, английская исламская школа, католическая и английская школы. Таким образом, в период османского владычества в последней четверти XIX в. происходит становление системы народного просвещения в Сирии, ставшей базисом для генезиса и развития национальной системы образования в XX в.

Модернизация традиционного образования в странах Леванта начала происходить только после ликвидации Османской империи и перехода территории будущей Сирийской Арабской Республики под мандат Франции. Новая администрация стала, как это случилось в других частях французской колониальной империи, переносить на территорию Ближнего Востока опыт западноевропейского образования, формы и методы обучения, сложившиеся в стране-метрополии. Французская администрация стремилась поощрять также частное образование и призвала общины открывать свои школы и оказывать им существенную помощь. Политика Франции в Сирии в области образования была направлена прежде всего на удовлетворение французских колониальных и коммерческих интересов. Официально провозглашалось, что каждый гражданин имеет право свободно получить светское и религиозное образование, но на практике получалось, что начальное образование оказывалось роскошью для большей части населения и что «получить его может не каждый» [6, с. 169]. Фактически официальная позиция заключалась в стремлении сделать «формальное образование» вторым по величине после «специального/материального» образования. Специфика формального образования состояла в том, что источником знаний рассматривался разум, поэтому лучшим средством развития мышления учащихся считалось изучение языков и математики. При специальном/материальном образовании источником знаний рассматривался опыт, поэтому главной задачей было дать ученикам знания и умения,

пригодные для жизни и практической деятельности в будущем.

В период французского мандата школа Сирии приобрела ту структуру управления, которая существует и сегодня: главой администрации школы выступает директор, которому помогают заместитель/заместители и совет учителей школы, работающий под его руководством. Заметим, что государственный контроль над образованием в 1920–1930-е гг. усиливался. Уже в 1926 г. Министерство образования Сирии полностью контролировало разработку учебных программ, систему экзаменов и организацию образовательного процесса в школах.

В период французского мандата в Сирии функционировала единая централизованная система образования. Образовательные программы имели поэтапный характер и выстраивались по французскому образцу: начальная и средняя школа. Обучение в школе не было обязательным, хотя в начальной школе оно было бесплатным. В крупных городах создавались многоуровневые школы, а в малых городах – начальные и средние школы по отдельности.

В начальной школе дети изучали арабский и французский языки, арифметику, физику, религиоведение, историю, географию, рисование, основы этики и эстетики, основы гигиены, основы шитья. Основные предметы преподавались на французском языке, и лишь незначительная часть – на арабском. Срок обучения в начальной школе составлял шесть лет, дети поступали в школу с 6 лет. В возрасте 12 лет школьники сдавали официальный общественный экзамен, что открывало им дорогу в среднюю школу [3].

Однако далеко не все выпускники начальной школы могли обучаться в средней школе, поскольку нужно было платить за обучение. И хотя государство выделяло некоторое количество стипендий, но их было явно недостаточно. Официально средние школы назывались по французскому образцу лицеями. Программа обучения была рассчитана на семь лет и предполагала изучение языков (французского, арабского и других современных языков), математики, философии, религии и этики, истории, психологии, географии. Целью среднего образования являлось воспитание в человеке «понимания культуры» и вооружение методами, которые помогут эффективно мыслить и зрело рассуждать. Для улучшения качества среднего образования на государственном уровне принимались системные меры: по-

вышение уровня методической культуры учителей, совершенствование методов обучения (уход от зубрежки), введение официального общественного экзамена для среднего образования – сирийского бакалавриата. Вот как пишет об этом И.В. Ганем: «Экзамен для бакалавриата делился на две части. Студенты, которые заканчивали среднее образование (6 лет среднего курса), были допущены к первой части этого экзамена, его завершение было необходимо для допуска ко второй части экзамена. Первая и вторая часть экзамена сдавалась в письменной и устной форме, чаще всего письменный экзамен сдавали до начала устного экзамена. Перерыв между двумя частями экзамена составлял один год. Экзамен сдавали на арабском или французском языках, экзаменовали по таким предметам, как арабский (история и литература), французский (история и литература), третий современный язык (английский, немецкий), философия, психология, этика, математика, космография, история, география, химия, биология, физика и гигиена [6, с. 171]. Выпускники средней школы, у которых на руках был диплом бакалавра, имели право поступать в университет. Согласно отчету Васефа Баруди, директора по национальному образованию в 1938 г., число учащихся в государственном секторе составило в тот момент около 16 000, а в частном секторе – около 9 000 человек. При этом соотношение «ученик/учитель» было один к ста.

В 1946 г. под давлением СССР французские войска были эвакуированы из Сирии, и с этого времени страна начала развиваться как самостоятельное государство. До получения политической независимости подавляющее большинство населения Сирии (около 90%) было неграмотно. Лишь к 1950 г. начальное образование в Сирии стало бесплатным, была начата арабизация учебных программ, т. е. обеспечение их соответствия особенностям жизни страны и языку населения. Однако модель народного образования в Сирии вплоть до настоящего времени почти полностью копирует французскую систему, а проблема ликвидации неграмотности продолжает оставаться одной из наиболее актуальных.

После начала активного сотрудничества Сирийской Арабской Республики с СССР национальная система образования начинает заимствовать элементы советского опыта целенаправленной социализации подрастающих поколений. Этот опыт, как и подготовка многих специалистов в Советском Союзе, оказали положительное влияние на качество школьного образования [26].

Большое значение для развития сирийского образования имело осуществление политики «корректирующего движения», инициатором которой выступил Хафез Асад. В рамках этого курса система образования оказалась в центре внимания правительственной политики. Дело в том, что образование стало рассматриваться как эффективный инструмент экономического и социального прогресса. В частности, в стране увеличились финансовые ассигнования, которые направлялись в школы для повышения качества образовательного процесса [8].

В рамках «корректирующего движения» происходит разработка планов и программ для совершенствования качества образования на всех его этапах (начальное, среднее и институты, подчиненные Министерству образования). Стали открываться школы и институты во всех мухафазах страны (административно-территориальных единицах Сирии). В 1960–1990-е гг. общеобразовательные школы оснащались специализированным оборудованием для изучения естественно-научных предметов, компьютерными лабораториями, разрабатывались национальные учебные программы в соответствии с современными достижениями мировой науки. В школу была внедрена система экзаменов, позволяющих измерять умственные способности обучающихся. Для этого было создано главное управление по оценке при Министерстве образования, которое занималось подготовкой стандартов оценки и измерения качества знаний обучающихся. Был открыт ряд педагогических колледжей для подготовки и переподготовки преподавательского состава для базовых школ [15, с. 73].

После кончины 10 июня 2000 г. Хафеза аль-Асада, бессменно руководившего страной почти 30 лет, президентом по итогам референдума был избран его сын Башар аль-Асад, который продолжил политику отца по поддержке и финансированию образования и повышению качества знаний в школьном и университетском образовании. Президент указал на необходимость поддерживать выдающихся учеников и школы передового опыта, развитие частных школ и детских садов под патронажем Министерства образования. Он подчеркнул необходимость разработки планов по активизации деятельности этих школ и их совершенствования для получения выдающихся результатов образования, способствующих процессу строительства и развития Сирии [18, с. 88]. Современная государственная политика Сирии в сфере образования строится на

трех основных приоритетах: обеспечение доступности образования, обеспечение качества и повышение финансовой эффективности деятельности образовательных учреждений.

По официальным источникам, с 2000 г. правительство Сирии существенно увеличило расходы на развитие школьного образования. Образование на базовой ступени (школа-девятилетка; начальное и среднее образование были объединены в одну структурную единицу) для детей в возрасте с 7 до 15 лет стало бесплатным и обязательным.

Согласно переписи населения 2007 г., в системе базового образования Сирии обучались 4 млн школьников. 98% школ были государственными, 1,8% – частными и 0,2% – школами Агентства ООН по оказанию помощи и организации работ для детей-беженцев [17]. В доступных нам источниках указывается, что в 2003 г. в системе начального образования обучались 120% от детей установленного для него возраста (показатель превышает 100% в связи с тем, что в это число входят ученики более старшего или, наоборот, младшего возраста, чем установлен возраст для обучения на данной ступени образования за счет того, что они пошли в школу раньше или позже положенного срока). Через десять лет, в 2013 г., этот показатель уже составлял 80,1% [21].

В результате осуществления образовательной политики современная система школьного образования Сирийской Арабской Республики включает три уровня. Первый уровень – *начальное образование* (для детей с 6 лет, длится в течение 6 лет, с 1-го по 6-й класс). В его базисный учебный план включены следующие предметы: «Религиоведение», «Арабский язык», «Иностранный язык», «Математика», «Обществознание», «Медицинское образование», «Музыкальное образование», «Художественное образование», «Физическое воспитание» и факультатив по военному воспитанию. Вторая ступень – *неполное среднее образование* (начинается в возрасте 12 лет, длится 3 года, 7–9-й классы). В учебный план включены следующие предметы: «Религиоведение», «Арабский язык» (включая каллиграфию), «Иностранный язык», «Математика», «История», «География», «Обществознание», «Рисование», «Трудовое воспитание», «Музыкальное образование», «Основы сельского хозяйства» (для мальчиков), «Вышивание» или «Домоводство» (для девочек), «Военная подготовка», «Физическая культура» (отдельно для мальчиков и для девочек). И, наконец, третья ступень – *среднее образование* (начи-

нается в возрасте 15 лет, длится 3 года, 10–12-й классы). В учебный план включены следующие предметы: «Религиоведение», «Арабский язык», «Иностранный язык», «Основы социологии», «Логика», «Арабское общество: принципы экономики и общая философия арабского народа», «Философия», «История», «География», «Математика», «Информатика», «Статистика», «Физика», «Химия», «Биология», «Искусство», «Физическая культура», «Основы социализма», «Военная подготовка».

С 2014/15 уч. г. в программу сирийских общеобразовательных школ введен русский язык в качестве второго иностранного языка. В 2018/19 уч. г. 18 850 сирийских учеников с 7-го по 11-й класс изучали русский язык. В 2020/21 уч. г. число школьников, изучающих русский язык, превысило 30 500 человек. Внимание к данному аспекту среднего образования привело к тому, что граждане Сирийской Арабской Республики принимают активное участие в международных конкурсах и олимпиадах по русскому языку.

В настоящее время система образования в Сирии, отражая общие особенности переходного периода, находится в *промежуточной* стадии: движения от организации деятельности в «режиме функционирования» (характеризуется использованием традиционных форм, методов и средств организации образовательного процесса, когда инновации осуществляются, но носят эпизодический характер) к качественно новому способу организации деятельности в «режиме развития» (характеризуется внедрением новаций во всех направлениях деятельности школы). В целом можно сделать вывод, что, несмотря на сложную политическую и экономическую ситуацию в стране, развитие школьного образования в Сирии сопряжено с мировыми тенденциями развития образования. Наш анализ источников позволяет утверждать, что стратегическая цель совершенствования системы образования на современном этапе социально-политического и социокультурного развития страны заключается в создании гибкой, эффективной системы обучения и воспитания, направленной на удовлетворение потребностей сирийского государства, запросов личности и общества.

Таким образом, развитие образования в Сирии XVI–XXI вв. отражает как общемировые тенденции, так и национальную специфику. С одной стороны, в сирийской школе наблюдаются модернизационные процессы, связанные с вовлечением стран Востока в орбиту западной цивилизации, ставшей в послед-

ние столетия лидирующей социокультурной системой, а с другой – цели и задачи сирийской школы, приоритеты ее развития обуславливались геополитической ситуацией в странах Леванта, столкновением интересов великих держав (в разное время это Османская империя, Франция и Англия, СССР), уровнем образованности населения страны, технологическим оснащением ее хозяйственных структур.

Список литературы

1. Алави А.А. Современные тенденции развития народного образования в арабских странах: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1995.
2. Аль-Амин А. Реформа общего образования в арабских странах. Дамаск, 2005.
3. Аль-Хамад С. История российско-сирийских отношений [Электронный ресурс]. URL: <http://www.noonpost.com/content/8380> (дата обращения: 10.04.2021).
4. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» // Дистанционное образование. 1997. № 4. С. 16–19.
5. Анка Б. К 50-летию исправительного движения: Многие достижения были достигнуты в сфере образования [Электронный ресурс] // Журнал Arabism. HomsCity, 2020. URL: <http://ouruba.alwehda.gov.sy/investigations/82831> (на араб. яз.) (дата обращения: 20.04.2021).
6. Ганем А.В. Влияние французского образования на формирование образовательной системы Сирии и Ливана // Наука и школа. 2019. № 4. С. 169–175.
7. Гудожник И.Г. Роль иностранных учебных заведений в развитии системы образования Сирии и Ливана в XVIII – начале XX века // Страны Азии в 80-х годах: политика, экономика, идеология. М., 1990. С. 36–49.
8. Далати Я. Сирия после обретения независимости: новейшая история [Электронный ресурс]. URL: <https://www.noonpost.com/content/37267> (на араб. яз.) (дата обращения: 20.04.2021).
9. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики: учеб. пособие для вузов. М., 1998.
10. Жудала Ф. Сирия – исток цивилизаций. Дамаск, 2002.
11. Кондаков С.И. Сирийские впечатления // Нар. образование. 1971. № 4. С. 87–89.
12. Котраш Х. Образование в Сирии и его развитие. Дамаск, 2001.
13. Министерства просвещения России и Сирии подписали Соглашение о сотрудничестве [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edu.ru/news/mezhdunarodnyy-opyt/ministerstva-prosveshcheniya-rossii-i-sirii-podpis> (дата обращения: 06.04.2021).
14. Мухсин Х. Будущность образования в арабском мире. Дамаск, 2008.

15. Нассер М. Чужая жизнь и берег дальний: развитие образования в Сирии // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20: Педагогическое образование*. 2009. № 1. С. 120–132.
16. Нофаль М.Н. Развивающиеся страны. Экономическая независимость и образование. М., 1985.
17. Образование в Сирии [Электронный ресурс]. URL: https://ru.qaz.wiki/wiki/Education_in_Syria (дата обращения: 06.04.2021).
18. Образование и воспитание в Сирийской Арабской республике. Дамаск, 2007.
19. Просюкова К.О. Политические и социально-экономические предпосылки развития системы образования в Сирии // *Казан. пед. журн*. 2012. № 3. С. 179–185.
20. Пятый съезд Сирийской коммунистической партии. М., 1982. С. 169.
21. Сирия // *Педагогическая энциклопедия: в 4 т.* М., 1966. Т. 3. С. 847–848.
22. Сирия [Электронный ресурс]. URL: <https://knoema.ru/atlas/%d0%a1%d0%b8%d1%80%d0%b8%d1%8f> (дата обращения: 06.04.2021).
23. Татал Ш., Риад Д. Сирийский виртуальный университет: 5-летний опыт, случай проблем и успеха // *Конференция Learning International Networks Consortium (LINC), Массачусетс, США, 2007*.
24. Тауфик Б. Древняя история арабов. Дамаск, 2006.
25. Эззу М. Образование в Сирии с древних времен до возникновения Сирийского королевства [Электронный ресурс] // *Цивилизованный диалог*. 2011. URL: <https://ahewar.org> (дата обращения: 06.04.2021).
26. Damascus University [Electronic resource]. URL: <http://www.damasuniv.shern.net> (дата обращения: 06.04.2021).
- * * *
1. Alavi A.A. *Sovremennye tendencii razvitiya narodnogo obrazovaniya v arabskikh stranah: dis. ... kand. ped. nauk. Kazan'*, 1995.
2. Al'-Amin A. *Reforma obshchego obrazovaniya v arabskikh stranah*. Damask, 2005.
3. Al'-Hamad S. *Istoriya rossijsko-sirijskikh otnoshenij* [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.noonpost.com/content/8380> (data obrashcheniya: 10.04.2021).
4. Andreev A.A. *K voprosu ob opredelenii ponyatiya «distancionnoe obuchenie» // Distancionnoe obrazovanie*. 1997. № 4. S. 16–19.
5. Anka B. *K 50-letiyu ispravitel'nogo dvizheniya: Mnogie dostizheniya byli dostignuty v sfere obrazovaniya* [Elektronnyj resurs] // *Zhurnal Arabism. HomsCity*, 2020. URL: <http://ouruba.alwehda.gov.sy/investigations/82831> (na arab. yaz.) (data obrashcheniya: 20.04.2021).
6. Ganem A.V. *Vliyanie francuzskogo obrazovaniya na formirovanie obrazovatel'noj sistemy Sirii i Livana* // *Nauka i shkola*. 2019. № 4. S. 169–175.
7. Gudozhnik I.G. *Rol' inostrannykh uchebnykh zavedenij v razvitii sistemy obrazovaniya Sirii i Livana v XVIII – nachale XX veka* // *Strany Azii v 80-h godah: politika, ekonomika, ideologiya*. M., 1990. S. 36–49.
8. Dalati Ya. *Siriya posle obreteniya nezavisimosti: novejschaya istoriya* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.noonpost.com/content/37267> (na arab. yaz.) (data obrashcheniya: 20.04.2021).
9. Dzhurinskij A.N. *Istoriya zarubezhnoj pedagogiki: ucheb. posobie dlya vuzov*. M., 1998.
10. Zhudala F. *Siriya – istok civilizacij*. Damask, 2002.
11. Kondakov S.I. *Sirijskie vpechatleniya* // *Nar. obrazovanie*. 1971. № 4. S. 87–89.
12. Kotrash H. *Obrazovanie v Sirii i ego razvitie*. Damask, 2001.
13. *Ministerstva prosveshcheniya Rossii i Sirii podpisali Soglashenie o sotrudnichestve* [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.edu.ru/news/mezhdunarodnyy-opyt/ministerstva-prosveshcheniya-rossii-i-sirii-podpis> (data obrashcheniya: 06.04.2021).
14. Muhsin H. *Budushchnost' obrazovaniya v arabskom mire*. Damask, 2008.
15. Nasser M. *Chuzhaya zhizn' i bereg dal'nij: razvitie obrazovaniya v Sirii* // *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2009. № 1. S. 120–132.
16. Nofal' M.N. *Razvivayushchiesya strany. Ekonomicheskaya nezavisimost' i obrazovanie*. M., 1985.
17. *Obrazovanie v Sirii* [Elektronnyj resurs]. URL: https://ru.qaz.wiki/wiki/Education_in_Syria (data obrashcheniya: 06.04.2021).
18. *Obrazovanie i vospitanie v Sirijskoj Arabskoj respublike*. Damask, 2007.
19. *Prosyukova K.O. Politicheskie i social'no-ekonomicheskie predposylki razvitiya sistemy obrazovaniya v Sirii* // *Kazan. ped. zhurn*. 2012. № 3. S. 179–185.
20. *Pyatij s#ezd Sirijskoj kommunisticheskoj partii*. M., 1982. S. 169.
21. *Siriya // Pedagogicheskaya enciklopediya: v 4 t.* M., 1966. T. 3. S. 847–848.
22. *Siriya* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://knoema.ru/atlas/%d0%a1%d0%b8%d1%80%d0%b8%d1%8f> (data obrashcheniya: 06.04.2021).
23. *Tatal Sh., Riad D. Sirijskij virtual'nyj universitet: 5-letnij opyt, sluchaj problem i uspekha* // *Konferenciya Learning International Networks Consortium (LINC), Massachusetts, SSHA, 2007*.
24. *Taufik B. Drevnyaya istoriya arabov*. Damask, 2006.
25. *Ezзу M. Obrazovanie v Sirii s drevnih vremen do vznikoveniya Sirijskogo korolevstva* [Elektronnyj resurs] // *Civilizovannyj dialog*. 2011. URL: <https://ahewar.org> (data obrashcheniya: 06.04.2021).

School education in Syria in the early modern and modern periods

The article deals with the peculiarities of the development of school education in Syria during the last five centuries presented as the product of the breaking of the world and national tendencies of the social dynamics.

Key words: *school education, modernization, tradition, Levant, Syria.*

(Статья поступила в редакцию 28.04.2021)

И.Н. ЕМЕЛЬЯНОВА, О.А. ТЕПЛЯКОВА
(Тюмень)

**ОЛИМПИАДА
КАК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-
РАЗВИВАЮЩИЙ РЕСУРС:
ИССЛЕДОВАНИЕ
РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ УЧАСТИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ
И НЕПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ
УРАЛЬСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО
ОКРУГА**

Выявляется включенность в олимпиадное движение учащихся профильных и непрофильных классов. Рассматриваются три контекста: информированность, участие и результативность участия. Проведенный анализ доказывает, что доступ к участию в олимпиадах открыт для многих детей, по показателям информированности и результативности побед профильное обучение существенно опережает обучение в непрофильных классах.

Ключевые слова: *олимпиада, профильные классы, непрофильные классы, результативность участия.*

В российской системе образования отмечается всплеск популярности интеллектуальных конкурсов среди школьников. Олимпиада во многом является социальным лифтом, который открывает дорогу к качественному высшему образованию. Перечень статусных олимпиад утверждается Минобрнауки ежегодно. Форматы проведения интеллектуальных

конкурсов разнообразны: решение задач, защита проекта, инновационная разработка. Все олимпиады и конкурсы, входящие в перечень Минобрнауки РФ, дают особые права при поступлении в российские вузы. В таких олимпиадах в 2019/20 уч. г. приняли участие более 2,16 млн школьников, что составляет примерно 15% всех школьников [1]. Во Всероссийской олимпиаде школьников принимают участие около 7 млн. Это примерно 50% всех школьников [2].

Олимпиада является одной из наиболее распространенных форм обогащения интеллектуально-развивающих ресурсов образовательной среды. Интеллектуально-развивающее значение олимпиады заключается в том, что она обеспечивает «принципиальную ненасыщаемость познавательной потребности» [11, с. 84]. Ученые, исследуя развивающие возможности олимпиады как интеллектуального конкурса, акцентируют внимание на следующих моментах:

– включение в олимпиаду создает ситуацию преодоления трудностей, а трудность и есть то необходимое условие, которое заставляет мозг развиваться [10, с. 77];

– олимпиада обеспечивает погружение в определенную область научного знания, что позволяет выявить не только знания фактического материала, но и умение применять эти знания в новых нестандартных ситуациях [6, с. 127];

– олимпиады выявляют различные грани одаренности, выполняя при этом профориентационную, квалификационную, мотивационную функции [7, с. 126];

– олимпиады позволяют выявить проблемы региональной системы образования, создать систему оценки качества образования [3, с. 57].

Сопровождение участия учеников в олимпиадах обеспечивают педагоги. Требования профессионального стандарта педагога касаются умения педагога работать в инклюзивной среде, в том числе с обучающимися, проявляющими выдающиеся способности [5]. Личная заинтересованность педагогов в олимпиадном движении объясняется тем, что «рейтинги учителей стали зависеть от успехов детей в олимпиадах. Это учитывается, например, при присвоении категории» [9, с. 74].

Предметные олимпиады актуализировались с развитием профильного обучения. Профилизация образования расширила связь шко-

лы с профессиональными образовательными организациями. За счет этого в организации олимпиадного движения происходит объединение ресурсов нескольких образовательных учреждений: школ, вузов, ссузов [8].

Цель нашего исследования – выявить, насколько используется ресурс олимпиады учащимися профильных и непрофильных классов. Методология и методы исследования базировались на сравнительном анализе включенности в олимпиадное движение учащихся профильных и непрофильных классов и школ.

Эмпирическое исследование осуществлялось с помощью гугл-анкеты. Исследование охватило 93 школы Уральского федерального округа (Курганская, Свердловская, Тюменская области, Ханты-Мансийский и Ямало-Ненецкий автономные округа). Всего было опрошено 994 учащихся, из них 679 учащихся из непрофильных школ, 315 учащихся из профильных школ.

Математическая обработка результатов исследования оценивалась по формуле «хи-квадрата». Если полученный коэффициент по-

Таблица 1

Сравнительная таблица победителей и призеров Всероссийской олимпиады школьников 2021 г.

Тип школы		Количество победителей и призеров Всероссийской олимпиады школьников 2021 г.	
Профильные школы	Школы со статусом «гимназия»	145	319 (60% от общего числа победителей и призеров)
	Физико-математическая школа Тюменской области	121	
	Школы со статусом «лицей»	22	
	Школы со статусом «с углубленным изучением предметов»	20	
	Тюменское президентское кадетское училище	11	
Общеобразовательные школы без специального статуса		209 (40% от общего числа победителей и призеров)	

Таблица 2

Информированность учащихся профильных и непрофильных школ о порядке участия в олимпиадах

Перечень олимпиад	Информированы о порядке участия в олимпиадах (в количестве человек / в процентах)		Значение по формуле «хи-квадрат» (значимое > 3,841)
	Непрофильная школа	Профильная школа	
Международные олимпиады	333	146	0,63 – статистически не значимое различие
	49%	46%	
Всероссийская олимпиада школьников	466	210	0,38 – статистически не значимое различие
	69%	67%	
Олимпиады, включенные в перечень Министерства высшего образования и науки	194	292	354,12 – статистически значимое различие
	29%	93%	
Олимпиады, включенные в правила приема вузов как индивидуальные достижения	309	215	44,66 – статистически значимое различие
	46%	68%	
Всего респондентов было опрошено	679	315	–
	100 %	100 %	

казывал значение менее 3,841, то наблюдаемое различие оценивалось как статистически незначимое. Если полученный коэффициент был выше 3,841, то констатировалось значимое различие.

$$\chi^2 = \frac{n(ad-bc)^2}{(a+b)(a+c)(b+d)(c+d)} \sim \chi_1$$

Исследовались три вопроса, касающиеся участия обучающихся профильных и непрофильных классов и школ в олимпиадном движении: информированность о возможностях участия в олимпиадах, включенность в олимпиадное движение, готовность участвовать в олимпиадах.

Оценим формальные достижения учащихся профильных и непрофильных классов и школ на примере результативности участия школьников Тюменской области в 2020/21 уч. г. во Всероссийской олимпиаде. Проведенный анализ показывает: количество победителей олимпиад из профильных школ значительно больше, чем из непрофильных.

В Тюменской области имеется пять городов. Всего победителей и призеров Всероссийской олимпиады школьников в городских школах в 2021 г. было 528 чел. (учтены школьники из Тюмени, Тобольска, Ишима, Ялуторовска, Заводоуковска). Из них 319 чел. – это учащиеся профильных школ, 209 чел. – учащиеся общеобразовательных школ, не имеющих специального статуса. Профильные школы значительно опережают непрофильные по

количеству победителей (данные с сайта Правительства Тюменской области, табл. 1).

Тенденция очевидна: учащиеся, обучающиеся в профильных школах, проявляют себя более успешно по сравнению с учениками общеобразовательной школы.

Вопрос первый: влияет ли профильность/непрофильность школы на информированность учащихся о возможности участия в олимпиадах? Учащимся было предложено отметить те олимпиады, о которых они информированы и в которых знают как принять участие. Была предусмотрена возможность выбрать несколько олимпиад или не выбрать ни одной.

Взят был следующий перечень олимпиад:

- международные олимпиады;
- Всероссийская олимпиада школьников;
- олимпиады, включенные в перечень Министерства высшего образования и науки;
- олимпиады, включенные в правила приема вузов как индивидуальные достижения.

Результаты представлены в табл. 2.

Статистически незначимое различие наблюдается в области информированности о порядке участия в международных олимпиадах и Всероссийской олимпиаде школьников. Иными словами, школьники профильных и непрофильных классов и школ информированы примерно на одном уровне о возможности участия в данных олимпиадах. Объяснение, на наш взгляд, следующее. Всероссийская олимпиада школьников – это наиболее массо-

Таблица 3

Количество учащихся, которые принимали участие в олимпиадах

Перечень олимпиад	Приняли участие в олимпиаде (в количестве человек / в процентах)		Значение по формуле «хи-квадрат» (значимое > 3,841)
	Непрофильная школа	Профильная школа	
Международные олимпиады	170	75	0,17 – статистически не значимое различие
	25%	24%	
Всероссийская олимпиада школьников	310	151	0,45 – статистически не значимое различие
	46%	48%	
Олимпиады, включенные в перечень Министерства высшего образования и науки	63	32	0,19 – статистически не значимое различие
	9%	10%	
Олимпиады, включенные в правила приема вузов как индивидуальные достижения	82	35	0,19 – статистически не значимое различие
	12%	11%	
Всего респондентов было опрошено	679	315	–
	100 %	100 %	

Олимпиады, в которых ученики принимали участие



вая форма привлечения учащихся к олимпиадному движению. Независимо от профильности школы отработаны механизмы включения школьников в данную олимпиаду. Поддержка и сопровождение Всероссийской олимпиады школьников осуществляются на уровне региональных структур.

Международные олимпиады проводятся не только государственными и межгосударственными структурами, но и различными инициативными субъектами, которые имеют свою сеть распространения информации. Наряду со статусными олимпиадами, включенными в перечень Министерства высшего образования и науки, имеется большое разнообразие международных олимпиад, в которых школьники могут принимать участие. Для примера можно привести математическую олимпиаду «Кенгуру», в которой ежегодно участвует два миллиона российских школьников [4]. Школьники имеют опыт участия в международных олимпиадах, которые проводятся инициативными субъектами и не имеют входящего фильтра.

Статистически значимое различие наблюдается в информированности о порядке участия в олимпиадах, включенных в перечень Минобрнауки; олимпиадах, включенных в правила приема вузов. Эти олимпиады принято называть статусными. Победы в них дают преимущество для поступления в вуз. Учащиеся профильных школ более информированы о

порядке участия в олимпиадах всех уровней. Обеспечивается это, на наш взгляд, включенностью учащихся профильных классов и школ в сетевое взаимодействие с вузами; нацеленностью образовательного процесса на индивидуализацию обучения.

Эта ситуация затрагивает проблему качества предоставления образовательных услуг. Равенство возможностей участия в олимпиадах начинается с информирования о возможностях и порядке участия. Если в профильных школах система информирования о возможностях участия в олимпиадах, в том числе статусных, включена в образовательный процесс и является неотъемлемой его частью, то в общеобразовательной школе участие в олимпиадах рассматривается скорее как дополнительный ресурс. Очевидно, что школьники, которые информированы о статусных олимпиадах и принимают в них участие, имеют больше шансов поступить в вуз, чем те, которые ориентируются в своей образовательной стратегии только на баллы ЕГЭ.

Второй вопрос: влияет ли профильность/непрофильность школы на готовность обучающихся участвовать в олимпиадах? Учащиеся определяли свое отношение к олимпиадам, отвечая на вопрос: «Хочу – не хочу участвовать». Очевидно, что участие в олимпиаде – это серьезное интеллектуальное напряжение и труд. Готовность участвовать связана с пониманием учениками ближней и дальней пер-

спективы такого участия, а именно: награды, премии, бонусы для поступления в вуз. Все это обеспечивает социальный лифт.

Полученные данные говорят о том, что профильность школы не влияет на готовность участвовать. Так, во Всероссийской олимпиаде школьников выражает желание участвовать 75% учеников профильной и непрофильной школы; в статусных олимпиадах – 50% учеников профильной школы и 51% непрофильной школы; в международных олимпиадах – 61% учеников профильных классов и школ и 62% учеников, обучающихся в непрофильных классах и школах.

Проблема готовности/неготовности участия в олимпиадах – это скорее проблема готовности/неготовности к серьезному интеллектуальному напряжению. И это проблема не столько профильности обучения. Это скорее проблема общего образования в целом.

Третий вопрос: влияет ли профильность/непрофильность школы на участие обучающихся в олимпиадах? По результатам опроса, 79% обучающихся принимают участие в олимпиадах различного уровня и профиля. Ответы школьников представлены на рис. на с. 31.

Рисунок показывает, что среди школьников наиболее популярна Всероссийская олимпиада. Работа по привлечению школьников к участию в данной олимпиаде поставлена достаточно широко, что дает такой высокий результат вовлеченности школьников. На втором и третьем местах по популярности находятся различные творческие и интеллектуальные конкурсы.

Распределение ответов школьников с учетом профильного и непрофильного обучения показано в табл. 3.

Разница участия в олимпиадах в профильных и непрофильных школах составляет 1–2%. Такое различие является статически незначимым. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о доступности участия в олимпиадах учащихся профильных и непрофильных классов и школ.

Следует учесть, что широко распространенные олимпиады, такие как, например, Всероссийская олимпиада школьников, имеют несколько уровней участия: школьный, региональный, всероссийский. Включение в олимпиаду на уровне школы обеспечивают педагоги. Дальнейшее продвижение зависит уже от способностей ученика.

Проблема выходит на практику сопровождения участия школьников в олимпиадах со

стороны учителей. Достичь серьезной победы без помощи педагогов достаточно сложно. При этом сопровождение участия в олимпиадах занимает значительное количество времени и сил. В профильных школах существует общая политика поддержки участия учеников в олимпиадах. В общеобразовательных школах сопровождение ученика в олимпиаде – это скорее личная инициатива педагога.

Мы сравнили профильные и непрофильные школы по трем показателям:

- готовность школьников участвовать в олимпиадах,
- информированность об олимпиадах,
- включенность в олимпиадное движение учеников профильных и непрофильных школ.

Сформулируем выводы.

1. Отечественная система образования открывает равный доступ для участия в олимпиадах без учета и граничения по профильности обучения. Стремление, способности и талант ученика являются необходимым и достаточным ресурсом для включения в олимпиадное движение.

2. Результативность участия (победы) значительно более высокая у учеников профильных классов и школ. Несмотря на то, что сам доступ к участию в олимпиадах открыт для многих детей, профильная школа предоставляет более качественное образование, которое позволяет ученикам быть более успешными.

3. В профильных школах создана система информационного и педагогического сопровождения участия школьников в олимпиадах, которая фокусируется на всех видах олимпиад, в том числе и тех, которые дают дополнительные возможности для поступления в вуз. В силу этого ученики профильных классов и школ более успешно пользуются социальным лифтом.

4. Необходимо расширять практику участия учеников профильных и непрофильных школ в олимпиадах различного уровня через создание системы стимулов для учащихся и педагогов, которые обеспечивают сопровождение участия школьников в олимпиадах.

Список литературы

1. Заседание Российского совета олимпиад школьников [Электронный ресурс] // Российский совет олимпиад школьников. 2020. 3 мая. URL: <http://rsr-olymp.ru/news/79> (дата обращения: 29.03.2021).
2. Ивойлова И. Путь к Олимпу [Электронный ресурс] // Рос. газ. 2014. № 18(6290). URL: <https://rg.ru/2014/01/27/olimpiada-site.html> (дата обращения: 29.03.2021).

3. Казарбин А.В., Лунина Ю.В. Олимпиады школьников как индикатор качества образования (на примере физико-математической подготовки школьников региона) // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 1(14). С. 57–59.

4. Кенгуру. Математика для всех [Электронный ресурс] // Конкурсы для школьников. URL: <https://russian-kenguru.ru/> (дата обращения: 29.03.2021).

5. Комарова Т.С. Персонализация образования в условиях стандартизации: траектория учителя // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 10(153). С. 31–36.

6. Мельникова Н.М. Роль предметных олимпиад в развитии познавательной активности младших школьников // Гуманитарные исследования. 2014. № 3. С. 126–131.

7. Муравьев С.Е., Скритный В.И. Олимпиады школьников // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 126–130.

8. Озерова М.В. Роль профильного обучения в формировании образовательных стратегий старшеклассников // Вестн. Омск. ун-та. 2010. № 3. С. 184–189.

9. Сидорова Е.В. Математические и компьютерные олимпиады как социальный лифт // Педагогические системы развития творчества: материалы 12-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием 15–16 января 2014 г. Екатеринбург, 2014. С. 74–78.

10. Слизовский Д.Е. Иванова М.Г., Мартыненко Е.В. Интеллектуальные конкурсы школьников: основные задачи и социальное значение // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Социология. 2020. Т. 20. № 1. С. 73–88.

11. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у школьника // Вопр. психологии. 1980. № 2. С. 83–92.

* * *

1. Zasedanie Rossijskogo soveta olimpiad shkol'nikov [Elektronnyj resurs] // Rossijskij sovet olimpiad shkol'nikov. 2020. 3 maya. URL: <http://rsr-olymp.ru/news/79> (data obrashcheniya: 29.03.2021).

2. Ivojlva I. Put' k Olimpu [Elektronnyj resurs] // Ros. gaz. 2014. № 18(6290). URL: <https://rg.ru/2014/01/27/olimpiada-site.html> (data obrashcheniya: 29.03.2021).

3. Kazarbin A.V., Lunina Yu.V. Olimpiady shkol'nikov kak indikator kache-stva obrazovaniya (na primere fiziko-matematicheskoy podgotovki shkol'nikov regiona) // ANI: pedagogika i psihologiya. 2016. T. 5. № 1(14). S. 57–59.

4. Kenguru. Matematika dlya vsekh [Elektronnyj resurs] // Konkursy dlya shkol'nikov. URL: <https://russian-kenguru.ru/> (data obrashcheniya: 29.03.2021).

5. Komarova T.S. Personalizaciya obrazovaniya v usloviyah standartizacii: traektoriya uchitelya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 10(153). S. 31–36.

6. Mel'nikova N.M. Rol' predmetnyh olimpiad v razviii poznavatel'noj aktivnosti mladshih shkol'nikov // Gumanitarnye issledovaniya. 2014. № 3. S. 126–131.

7. Murav'ev S.E., Skrytnyj V.I. Olimpiady shkol'nikov // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 6. S. 126–130.

8. Ozerova M.V. Rol' profil'nogo obucheniya v formirovanii obrazovatel'nyh strategij starsheklassnikov // Vestn. Omsk. un-ta. 2010. № 3. S. 184–189.

9. Sidorova E.V. Matematicheskie i komp'yuternye olimpiady kak social'nyj lift // Pedagogicheskie sistemy razvitiya tvorchestva: materialy 12-j Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem 15–16 yanvarya 2014 g. Ekaterinburg, 2014. S. 74–78.

10. Slizovskij D.E. Ivanova M.G., Martynenko E.V. Intellektual'nye konkursy shkol'nikov: osnovnye zadachi i social'noe znachenie // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Sociologiya. 2020. T. 20. № 1. S. 73–88.

11. Yurkevich V.S. Razvitie nachal'nyh urovnej poznavatel'noj potrebnosti u shkol'nika // Voпр. psihologii. 1980. № 2. S. 83–92.



Olympiad as an intellectual and developing resource: the study of the resulting character of the participation of students of specialized and unspecialized classes of the Ural Federal District

The article deals with the involvement of the students of the specialized and unspecialized classes in the olympiad movement. There are considered three contexts: awareness, participation and its resulting character. The analysis proves that the access to the participation in olympiads is open to many children, the specialized education is ahead of the education in the unspecialized classes by the indicators of the awareness and the resulting character of victories.

Key words: *olympiad, specialized classes, unspecialized classes, resulting character of participation.*

(Статья поступила в редакцию 11.05.2021)

С.А. РАССКАЗОВ
(Санкт-Петербург)

**ВЛИЯНИЕ УРОВНЯ
СФОРМИРОВАННОСТИ
ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ НА РАЗВИТИЕ
НАВЫКОВ И УМЕНИЙ
АУДИРОВАНИЯ И ГОВОРЕНИЯ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ
СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ
ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ
ИНТЕГРАТИВНОЙ МЕТОДИКИ
ОБУЧЕНИЯ**

Рассматривается влияние развития фонологической компетенции на процесс взаимосвязанного формирования навыков и умений аудирования и говорения на иностранном (английском) языке у студентов неязыковых вузов. Фонетическая сторона речи выступает в таком обучении в качестве одной из основ. Обосновывается использование интегративных заданий, показаны их примеры. Приводятся данные о динамике развития фонологической компетенции и ее влиянии на навыки и умения аудирования и говорения.



Ключевые слова: *фонетика, аудирование, говорение, интегративная методика, фонетические тесты, интегративное тестирование.*

Введение. Методика обучения иностранному языку на современном этапе ориентирована на коммуникацию между людьми, для достижения которой собеседникам необходимо владеть определенными навыками и умениями, а именно: воспринимать, понимать, произносить и порождать речевые высказывания. Поэтому в методике большое внимание уделяется разработке новых подходов обучения видам речевой деятельности (РД), особенно при недостаточном количестве часов по иностранному языку в вузах на неязыковых факультетах. Мы полагаем, что именно фонетические навыки являются неотъемлемой частью всех видов РД. Фонетические навыки входят в состав фонологической компетенции, которая должна рассматриваться как конечная цель овладения фонетическими средствами общения [11].

Термины *интегративная методика* и *взаимосвязанное обучение* мы употребляем в настоящей статье как синонимы. Исследуя про-

блему интегративного формирования навыков и умений аудирования и говорения, мы пришли к выводу, что навыки и умения восприятия и произнесения, лежащие в предметной области фонологии, играют одну из основополагающих ролей. Выбор интегративного метода с увеличением количества тренировочных упражнений по фонетике был продиктован тем, что он способен достаточно эффективно нивелировать нехватку учебного времени и способствовать развитию у студентов устойчивых навыков и умений аудирования и говорения.

Актуальность исследования заключается в том, что доказывается возможность применения фонетических заданий как основы при обучении аудированию и говорению при использовании интегративного метода, включающего в себя как обучение, так и тестирование. Цель данного исследования состояла в изучении влияния уровня фонологической компетенции студентов на их уровень развития навыков и умений аудирования и говорения при применении интегративной методики.

Задачи исследования заключались в том, чтобы определить необходимость применения фонетических тренировочных заданий в качестве одного из основных элементов при взаимосвязанном обучении аудированию и говорению студентов; проследить динамику развития навыков фонологической компетенции в опытном обучении на основе результатов интегративного тестирования; доказать необходимость применения в качестве одной из основ обучения аудированию и говорению развивающих фонетических заданий при применении взаимосвязанного обучения вышеуказанным видам РД.

Материалы и методы. Проблемой формирования фонетических навыков занимались многие исследователи в России (Л.В. Бондарко, И.А. Грузинская, Л.Р. Зиндер, К.М. Колосов, И.Ю. Павловская, Е.Н. Соловова, Л.В. Щерба и др.) и за рубежом (А. Baker, J. Kenworthy, С. Mortimer, Р. Roach и др.). Основной целью обучения фонетическим средствам общения является формирование фонетических навыков – речевых действий [10, с. 31]. Формированию фонетических навыков стоит уделять большое внимание, «потому что такие навыки входят в состав речевых умений; если фонетические навыки сформированы недостаточно, то нарушения произносительной нормы приведут к нарушению коммуникации и даже сделают ее невозможной» [Там же, с. 32].

О важности постановки произносительных навыков говорит и Е.Н. Соловова. Она отмечает, что, в отличие от языковой среды, где формирование фонетических навыков происходит одновременно с формированием аудирования и говорения, во внеязыковой среде навыки восприятия и произношения необходимо развивать целенаправленно, поскольку без них невозможно овладеть умениями в видах РД [7].

А.Н. Щукин подчеркивает, что сформированность фонетических навыков позволяет дифференцировать сложные сходные звуки в родном и изучаемом языках, знать особенности ударения и ритмико-интонационное оформление речи [10, с. 31]. Как отмечает данный автор, фонетические навыки включают в себя две группы навыков, связанные между собой, но нуждающиеся в самостоятельном формировании – это слуховые и звукопроизносительные. Слуховые навыки позволяют воспринимать звучащий текст на уровне всех звуков и фонетических явлений, а также соотносить с определенным значением, которое имеется у слушателя в качестве знаний. Звукопроизносительные навыки помогают правильно оформлять устную речь с учетом всех правил произношения в изучаемом языке [8].

Отметим, что, с одной стороны, фонетические навыки, относящиеся к произношению, предполагают сформированность навыков артикуляции звуков и звукосочетаний, выбор правильной интонации, словесного и фразового ударения и других явлений [1]. Это помогает правильно говорить. С другой стороны, при аудировании фонологические трудности восприятия разговорной речи считаются основными, чуть ли не единственными. По этой причине сформированность слухопроизносительных навыков является неперенным условием понимания устной речи, точности выражения мысли [Там же, с. 267].

Е.Н. Соловова выделяет в структуре фонетических навыков ритмико-интонационные и слухопроизносительные. По мнению данного исследователя, ритмико-интонационные навыки особо важны для устной речи, поскольку овладение этой частью произношения гораздо сложнее, чем овладение произношением отдельных звуков. От правильного восприятия и постановки интонации зависит успех коммуникации [6; 7]. Е.Н. Соловова делит слухопроизносительные навыки на аудитивные и произносительные. Первые помогают воспринимать отдельные звуки, слова, фразы и т. д., вторые предполагают правильную артикуляцию на уровне как слов, так и предложений [7].

Необходимо отметить, что к вышеобозначенным сложностям формирования фонетических навыков можно отнести еще и интерференцию, когда звуки иностранного языка уподобляются звукам родного языка [9]. К этому можно отнести не только звуки, но и интонацию, что в совокупности характеризует иноязычный акцент.

И.А. Грузинская и К.М. Колосов разработали артикуляционный подход обучения фонетике, в котором выделяются три основные типологические группы фонем: совпадающие в обоих языках, частично совпадающие, несовпадающие. Данные типологические группы фонем по сложности их освоения стали рассматриваться учеными с различных позиций, и, как отмечает Н.Д. Гальскова, мнения исследователей по поводу слухо-артикуляционных трудностей не всегда совпадают. Многие исследователи полагают, что более легкие фонемы при произнесении – это фонемы сходной группы родного и изучаемого языков [1].

Л.В. Щерба отмечал, что наибольшие трудности в произношении могут быть не в тех звуках, аналогов которых нет в родном языке, а именно в сходных [8]. Мы склоняемся к точке зрения Л.В. Щербы, поскольку при наличии сходства фонем родного и изучаемого иностранного языка увеличивается возможность интерференции.

Одной из трудностей, которая влияет на формирование коммуникативной компетенции, является фонематический слух. Именно эта способность человека помогает воспринимать, различать и воспроизводить несмыслоразличительные фонетические свойства речи и смыслоразличительные свойства фонем. К тому же существует интонационный слух, который определяется как способность различать интонацию и соотносить ее с интонационным инвариантом [1, с. 275]. Как отмечает автор, плохо развитый фонематический слух не позволяет учащимся определить дифференциальные признаки фонем в разных позициях (долгие и краткие, закрытые и открытые гласные и т. п.), к тому же он влияет на акцент, который, как отмечалось выше, является результатом интерференции [10].

Фонематический слух успешно совершенствуется, если производить тренировку узнавания фонем во фразах, а не отдельных словах, поскольку смысл высказывания, а не значение слова делает фразу понятной. В создании смысла большую роль играют контекст и сами участники разговора. Фонема может быть усвоена только в противопоставленных высказываниях [1].

Как отмечает Н.Д. Гальскова, «особенность фонематического восприятия состоит в способности носителя языка выбирать только смысловоразличительные черты. Для того чтобы сформировать у изучающих иностранный язык такую способность, необходимо обучать их семантическому выбору признаков с помощью парных противопоставлений и операций различения, узнавания и идентификации» [1, с. 275].

Для обучения фонематическому слуху выделяют имитативный и аналитико-имитативный подходы. При реализации имитативного подхода учащийся должен научиться правильно воспринимать и имитировать звуки, а также преодолевать трудности между тем, как он слышит, и тем, как произносит. Аналитико-имитативный подход допускает словесное объяснение артикуляции звуков [1].

Помимо смысловоразличения, развитые фонетические навыки влияют на беглость произношения, стабильность, заключающуюся в отсутствии отступлений от нормы, и автоматизм, что подразумевает неосознанное пользование фонетическим навыком в процессе речевой деятельности [11]. При этом А.Н. Щучкин отмечает, что при формировании фонетических навыков необходимо использовать не только имитативный, но и сознательный подход. Мы полагаем, что в неязыковом вузе надо применять аналитико-имитативный подход, поскольку именно сознательное обучение позволяет устранить трудности в восприятии и произношении.

Выделяются три типа трудности: артикуляционные (восприятие и воспроизведение), позиционные (при произношении звука в определенной позиции), акустические (при дифференциации звуков) [10]. Согласно Программно-методическому обеспечению системы разноуровневой подготовки по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей, предусматривается только совершенствование слухо-произносительных навыков, приобретенных в средней школе, а также совершенствование навыков чтения про себя [4, с. 41]. На наш взгляд, эти навыки должны не только совершенствоваться, но и продолжать формироваться на каждом из уровней обучения. Вне языковой среды вопрос о формировании слухо-произносительных навыков стоит более остро, чем при обучении в языковой среде, где их формирование проходит в большей степени в процессе жизни в стране изучаемого языка.

Эту идею в аспекте обучения развивали и другие исследователи. Так, Т.В. Сказочкина использовала фонетические задания при

обучении лексике и грамматике, основанные на лексическом и грамматическом материале темы урока [5, с. 8].

Обучение, в свою очередь, подразумевает и контроль. В своем исследовании мы использовали тестовые задания, которые являлись как развивающими, так и сугубо контрольными. Отметим, что И.Ю. Павловская показывает, что контроль речевых навыков и умений служит цели выявления уровня сформированности этих навыков и умений, определения характера протекания этого процесса, диагностики трудностей, проверке эффективности приемов и способов обучения [3, с. 66]. Поэтому задания для развития и контроля фонологической компетенции были направлены на вышеобозначенные аспекты. К тому же следует отметить, что обучение произношению в контексте интегративной методики неотделимо от говорения и аудирования [2, с. 98].

В нашем эксперименте проходило обучение и тестирование студентов первого курса неязыковых специальностей. Средний уровень подготовки по английскому языку испытуемых соответствовал А2 по общеевропейским критериям владения иностранным языком CEFR. Данный уровень был выявлен на входе тестировании в начале учебного года.

Для отбора упражнений мы основывались на общеевропейских компетенциях CERF, согласно которым под фонологической компетенцией понимаются следующие навыки: восприятие и реализация звуковых единиц языка (фонемы, аллофоны); артикуляционно-акустические характеристики фонем (например, фонематически значимая звонкость, лабиализация, назализация и т. п.); фонетическая организация слов (слоговая структура, последовательность фонем, словесное ударение, тон); просодические явления (интонация, ритм, ударение); фонетическая редукция (редукция гласных, слабые и сильные формы, выпадение конечного гласного, ассимиляция) [11].

Результаты исследования. На неязыковом факультете в отсутствие специальной подготовки для выполнения особых, присутствующих курсу практической фонетики на языковых факультетах заданий мы считаем целесообразным сделать акцент на типах тренировочных и тестовых заданий, описанных ниже.

1. *На сегментном уровне:* идентификация и произнесение гласных и согласных звуков в знакомой лексике (без контекста); определение количества слов в предложении; чтение текста.

2. *На суперсегментном уровне:* определение и интерпретация интонации говорящего.

Таблица 1

Результаты входного тестирования в процентном содержании

Восприятие	Правильные ответы, %	Произношение	Правильные ответы, %
1. Идентификация гласных звуков (без контекста)	60,4	1. Произношение гласных звуков (без контекста)	70,5
2. Идентификация согласных звуков (без контекста)	49,5	2. Произношение согласных звуков (без контекста)	65,5
3. Восприятие сокращенных форм слов	63,1	3. Произношение сокращенных форм слов	83,7
4. Восприятие отдельных предложений на слух	53,4	4. Чтение связанного текста	79,4
5. Определение интонации говорящего	75,4	5. Интерпретация интонационной модели	82,4
ИТОГО:	60,3	ИТОГО:	76,3

Таблица 2

Результаты промежуточного тестирования в процентном содержании групп:

■ – экспериментальных, ■ – контрольных

Восприятие	Правильные ответы, %		Произношение	% правильных ответов	
	Экспериментальных	Контрольных		Экспериментальных	Контрольных
1. Идентификация гласных звуков (без контекста)	70,2	63,4%	1. Произношение гласных звуков (без контекста)	93,5	71,5
2. Идентификация согласных звуков (без контекста)	80,3	74,4%	2. Произношение согласных звуков (без контекста)	90	66,5
3. Восприятие сокращенных форм слов	85,2	67,3%	3. Произношение сокращенных форм слов	96	84,7
4. Восприятие отдельных предложений на слух	61,4	55,6%	4. Чтение связанного текста	83,4	80,4
5. Определение интонации говорящего	85,1	78,2%	5. Интерпретация интонационной модели	93,6	81,4
ИТОГО:	76,4	67,7%	ИТОГО:	91,3	81,3

Итак, мы провели входное, промежуточное и итоговое интегрированное тестирование. В процессе обучения и тестирования принимали участие студенты первого курса – три экспериментальные группы и три контрольные, всего 86 студентов. Оценивание происходило в соответствии с критериями CEFR, по шкале от 1 до 4 баллов. Для удобства входное и промежуточное тестирование переведены в проценты, поскольку в процессе обучения тестирование фонологической компетенции не было интегрировано в общий тест. Результаты входного тестирования, представленные в табл. 1, показывают общий результат по всем группам в целом в начале обучения. Приведенные данные свидетельствуют о том, что сту-

денты в начале обучения не имеют максимального уровня фонологической компетенции на уровне владения иностранным языком А2.

Обучение фонетической стороне речи проводится путем предъявления простых заданий, направленных на развитие способности студента слышать звуки, слова в потоке речи, воспринимать интонацию и использовать полученные навыки в процессе говорения и аудирования. Обязательным условием использования развивающих фонетических заданий во время взаимосвязанного обучения аудированию и говорению является то, что предъявляемый фонетический материал служит основой для обучения аудированию и говорению со следующей последовательностью работы:

- 1) выполнение тренировочных упражнений по фонетике;
- 2) на аудирование;
- 3) на говорение.

Результаты промежуточного тестирования показали, что уровень восприятия студентов экспериментальной группы повысился на 16,1%, контрольной – на 7,4%. Уровень произношения в экспериментальной группе повысился на 15%, в контрольной – на 5%. На данном этапе заметно, что навык восприятия начинает опережать навык произношения.

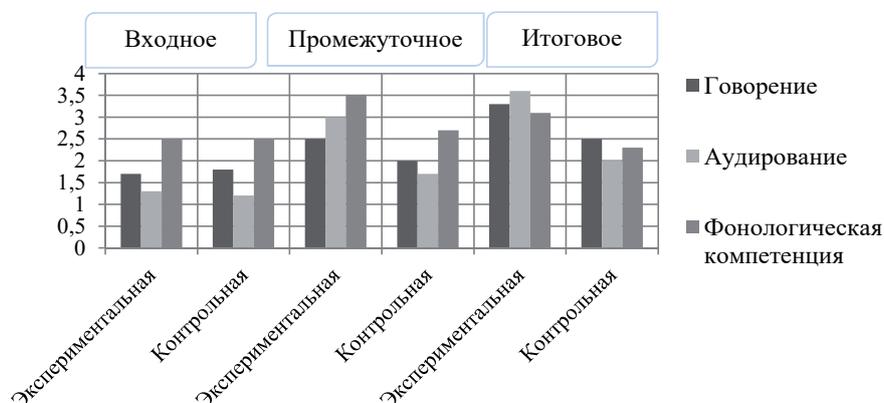
Итоговое тестирование фонологической компетенции отличалось от входного и промежуточного и было полностью интегрированным в тестирование навыков и умений говорения и аудирования. Для фонологической компетенции были определены следующие критерии: внятность и ясность произношения; словесное ударение, интонация; беглость речи; восприятие на слух. В соответствии с критериями, испытуемым выставлялся интегральный балл от 0–4 по всем параметрам в совокупности. Для экспериментальной группы он был равен 3,2 балла, а для контрольной группы – 2,3 балла.

Для определения влияния уровня фонологической компетенции на формирование навыков и умений аудирования и говорения студентов мы приводим в статье краткие данные динамики развития уровня навыков и умений аудирования и говорения в соотношении с уровнем фонологической компетенции. Оценка аудирования и говорения и фонологической компетенции проводилась по шкале от 0 до 4 баллов.

На рисунке ниже показаны результаты входного, промежуточного и итогового тестирования. Целенаправленное дополнительное развитие фонологической компетенции являлось одним из условий обучения аудированию и говорению при применении интегративного метода. Как отмечалось выше, итоговое тестирование имело формат отличный от входного и промежуточного. Тем не менее мы показали результаты итогового тестирования на диаграмме совместно с остальными результатами в целях сравнения.

Обсуждение и включения. На диаграмме прослеживается зависимость уровня аудирования и говорения от уровня навыков фонологической компетенции. В экспериментальных группах более низкий уровень активной фонологической компетенции в сравнении с уровнем навыков и умений аудирования и говорения свидетельствует о том, что полностью произошел переход навыков восприятия и произнесения в активную фазу речепроизводства – аудирования и говорения. Под активной фонологической компетенцией мы понимаем автоматическую реализацию произносительных навыков в свободной устной речи. Фактический уровень фонологической компетенции повысился. В процессе интегративной методики активное развитие фонологической компетенции позволило за один и тот же промежуток времени повысить уровень навыков и умений аудирования от 32,5 до 90%, а говорения – от 42,5 до 82,5%. Данный результат выше, чем в контрольных группах, где на начальном этапе обучения результат аудирования составлял 30% от максимально возмож-

Результаты входного, промежуточного и итогового тестирования в экспериментальной и контрольной группах



ного, а в конце обучения достиг уровня 50%. Уровень говорения в контрольных группах составлял от 45% в начале обучения и 62,5% – в конце. В контрольных группах не использовалась интегративная методика с увеличением тренировочных заданий по аудированию и фонетике. Динамика развития навыков и умений аудирования, говорения и фонологической компетенции была меньше, чем в экспериментальных. Уровень говорения, по результатам итогового тестирования, незначительно опережал аудирование, как и на предыдущих этапах тестирования. Это объясняется тем, что студенты заучивали разговорные темы и использовали при тестировании разговорные штампы. Общая тенденция превалирования навыков фонологической компетенции осталась и по сравнению с первоначальным тестированием уменьшилась до 2,3 балла. В этих группах не проводилось более активное обучение фонетическим средствам общения, что сказалось на общем результате. Навыки восприятия и произнесения не полностью перешли в активную фазу речевого производства – аудирования и говорения (пассивная фонологическая компетенция реализуется в чтении и изолированном произнесении слова). Это не позволило развить навыки и умения говорения и аудирования наравне с экспериментальными группами.

Заключение. Рассмотрев особенности влияния фонетических навыков на развитие коммуникативной компетенции, в состав которой входят аудирование и говорение, мы пришли к выводу о том, что обучение данным видам РД невозможно без качественного обучения фонетическим навыкам, которое должно идти на основе интегративных заданий. Именно фонетические навыки обеспечивают, с одной стороны, восприятие как часть аудирования, а с другой – произношение как часть говорения. Мы полагаем, что при взаимосвязанной оценке аудирования и говорения качественная оценка уровня фонологической компетенции позволит не только измерить навыки и умения вышеназванных видов РД, но и выявить фонетические трудности. Данные трудности необходимо преодолеть студенту для дальнейшего успешного изучения иностранного языка, поскольку, если игнорировать какие-либо фонетические трудности, возникающие в процессе коммуникации, то это не позволит интенсифицировать процесс обучения и сделать его качественным и планомерным. Поэтому мы считаем, что формированию фонетических навыков необходимо уделять особое внимание и делать это в контексте интегративной методики.

Интегративное тестирование позволяет более объективно и точно оценивать уровень навыков и умений аудирования и говорения студентов неязыковых вузов. Данные по экспериментальным группам показывают, что в конце учебного года возможен переход на уровень обучения В1.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 6-е изд., стер. М., 2009.
2. Павловская И.Ю. Методика преподавания иностранных языков (курс лекций на английском языке): обзор современных методик преподавания. 2-е изд., испр. и доп. СПб., 2001.
3. Павловская И.Ю., Башмакова Н.И. Основы методологии обучения иностранным языкам: Теология. 2-е изд., испр. и доп. СПб., 2007.
4. Примерная основная общеобразовательная программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов [Электронный ресурс]. URL: http://www.vgsa.ru/facult/ecc/kaf_cgd/doc/language_pr1.pdf (дата обращения: 23.04.2021).
5. Сказочкина Т.В. Тестирование как инструмент контроля и развития фонологической компетенции в курсе общего английского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2013.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс: пособие для студ. пед. вузов и учит. М., 2008.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс: пособие для студ. пед. вузов и учит. М., 2008.
8. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. 2-е изд, стереотип. М., 2004.
9. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. М., 1957.
10. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М., 2018.
11. Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors. Strasbourg, 2018.

* * *

1. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie dlya studentov lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. 6-e izd., ster. M., 2009.
2. Pavlovskaya I.Yu. Metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov (kurs lekcij na anglijskom yazyke): obzor sovremennyh metodik prepodavaniya. 2-e izd., ispr. i dop. SPb., 2001.

3. Pavlovskaya I.Yu., Bashmakova N.I. *Osnovy metodologii obucheniya inostrannym yazykam: Testologiya*. 2-e izd., ispr. i dop. SPb., 2007.

4. Primernaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma «Inostrannyj yazyk» dlya neyazykovykh vuzov i fakul'tetov [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.vgsa.ru/facult/eco/kaf_cg_d/doc/language_pr1.pdf (data obrashcheniya: 23.04.2021).

5. Skazochkina T.V. *Testirovanie kak instrument kontrolya i razvitiya fonologicheskoy kompetencii v kurse obshchego anglijskogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. SPb., 2013.

6. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: Bazovyy kurs: posobie dlya stud. ped. vuzov i uchit. M.*, 2008.

7. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: Prodvinutyj kurs: posobie dlya stud. ped. vuzov i uchit. M.*, 2008.

8. Shcherba L.V. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatelnost'*. 2-e izd, stereotip. M., 2004.

9. Shcherba L.V. *Izbrannye raboty po russkomu yazyku*. M., 1957.

10. Shchukin A.N. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam (lingvodidakticheskie osnovy): ucheb. posobie dlya prepodavatelej i studentov yazykovykh vuzov*. M., 2018.

Е.А. КУЛЬНИНА

(Саранск)

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК СРЕДСТВО ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОСТРОЕНИЯ И ПОНИМАНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ТЕКСТА

Рассматривается подробный алгоритм лингвостилистического анализа текста как возможность глубоко и полно оценить строй, средства и приемы языка, а также степень их воздействия на адресата. Представлен опыт организации работы с текстом на онлайн-занятии по стилистике на платформе Zoom. Предложенный алгоритм работы с текстом эффективен не только как механизм успешного лингвостилистического анализа, но и как средство изучения особенностей построения и понимания различных видов текста.

Ключевые слова: текст, анализ текста, интерпретация текста, алгоритм, онлайн-занятие.

The influence of the level of the formation of the phonological competence on the development of the skills and abilities of listening and speaking of students of non-linguistic specialties in the process of the implementation of the integrated methodology of education

The article deals with the influence of the development of the phonological competence on the process of the interrelated formation of skills and abilities of foreign language listening and speaking by students of non-linguistic universities. The education is based on the phonetic part of speech. There is substantiated the use of the integrated tasks, there are shown their examples. The author gives the data of the dynamics of the phonological competence development and its impact on the listening and speaking skills.

Key words: phonetics, listening, speaking, integrated methodology, phonetic tests, integrated testing.

(Статья поступила в редакцию 11.05.2021)

Вопрос о механизмах и способах создания текста порождает немало мнений и различных теорий. Интерес обусловлен, вероятно, тем, что, с одной стороны, здесь затрагивается проблема отношения языка к невербальной реальности, с другой – проблема отношения между системой средств языка и созданным произведением.

Особенности построения и функционирования различных видов текстов были рассмотрены в работах таких зарубежных ученых, как R. Harweg, E. Agricola, W. Schmidt, M. Pfützte, N. Chomsky, K. Brinker, H. Weinrich, H. Vater. На протяжении многих лет исследованиями текста занимаются и отечественные лингвисты (Б.А. Абрамов, В.Г. Адмони, И.Р. Гальперин, Э.Г. Ризель, О.И. Москальская, О.Л. Каменская и др.).

В своих работах многие исследователи говорят о том, что текст не является простой совокупностью предложений, связанных между собой различными грамматическими средствами [5]. Они утверждают, что текст рождается только как макроречевой акт, который призван установить между говорящим/пишущим определенные отношения со слушающим/читающим [3].

Следовательно, для того чтобы студентам-лингвистам научиться создавать корректные и эффективные по своему воздействию тексты, другими словами, успешно коммуницировать (а именно это является одним из основных требований ФГОС ВО нового поколения), им необходимо максимально глубоко и полно изучить механизм функционирования уже существующих в языке текстов. С нашей точки зрения, прекрасную возможность для этого представляет лингвостилистический анализ текста.

Объектом данного исследования послужил алгоритм действий при анализе текста на занятиях по стилистике. Материал, полученный в ходе исследования, успешно применяется в нашей педагогической практике при обучении данной дисциплине студентов-лингвистов Национально-исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва.

Лингвистический анализ предусматривает наблюдения за особенностями функционирования отдельных слов, форм, грамматических категорий, различных частей речи, синтаксических конструкций как единиц языка. Он часто становится объектом исследований лингвистов (В.В. Виноградов, Ю.М. Лотман, Н.Н. Василькова, О.А. Майковская и др.). Однако большинство работ ограничивается анализом художественного текста.

Основной целью данной работы является определение четкой последовательности действий в процессе лингвостилистического анализа текста. Лингвостилистический анализ – это анализ, «при котором рассматривается, как образный строй выражается в речевой системе произведения»; его объектом служит текст как «структура словесных форм в их эстетической организованности» [1].

Конечная цель анализа двояка: во-первых, определение свойств и особенностей, характерных для отдельных элементов и частей текста, во-вторых, установление объективного состава и структуры (характеров и принципов организации, связей) всего целого. Объектом анализа становятся и содержание, и структура, и языковые единицы исходного текста. Только подробное рассмотрение, описание и анализ данных компонентов позволят сделать вывод об особенностях текста и определить его коммуникативную задачу.

Шаг первый. Прежде чем приступить непосредственно к анализу текста, нужно выполнить несколько подготовительных заданий. На

первый взгляд, они могут показаться странными, трудоемкими, однако в дальнейшем помогут и даже упростят процесс непосредственно анализа текста.

Прочитать текст внимательно. Хотя данное действие кажется само собой разумеющимся, часто оно не воспринимается студентами всерьез. Внимательное, порой неоднократное прочтение текста создает необходимые условия для качественного лингвистического анализа текста.

Мы рекомендуем своим студентам сначала прочитать текст полностью, не прерываясь. Таким образом можно получить общее представление о теме текста и понять его основную мысль.

Затем текст следует разделить на смысловые части. Иногда они совпадают с абзацами. При повторном чтении по смысловым частям необходимо выписывать все особенные и непонятные моменты.

Прояснить все возникшие вопросы. Выполнив все предыдущие задания, необходимо прояснить все вопросы и непонятные моменты, а именно:

- Понятно ли, о чем речь в тексте?
- Есть ли незнакомые слова, значения которых нужно посмотреть в словаре?
- Понятно ли, к какому стилю/жанру принадлежит данный текст?
- Можно ли определить время создания данного текста?

Только после ответа на данные вопросы, воспользовавшись, если необходимо, словарем, мы рекомендуем своим студентам переходить непосредственно к анализу.

Примерная структура анализа текста. Структура лингвостилистического анализа текста всегда одинакова и содержит три части:

- введение;
- основную часть;
- заключение.

Данная структура представляет собой примерный каркас. Каждая из составных частей должна наполняться разного рода информацией о тексте.

Так, во *введении* необходимо ответить на следующие вопросы:

- Как называется данный текст?
- Кто автор данного текста?
- Когда был создан данный текст?

В основной части лингвостилистического анализа речь должна идти об уже названных ранее компонентах: содержании текста, его структуре и языковых единицах.

Анализируя *содержание*, необходимо ответить на следующие вопросы:

- Какова тема текста? Чему посвящен текст?
- Какова проблема текста?
- Какие события описываются в тексте?
- Есть ли действующие персонажи? Дайте им краткое описание.

Описывая *структуру* текста, важно отметить:

- Какова композиция текста?
- Как развивается действие?
- Статичны ли персонажи? Или можно говорить об их развитии в рамках анализируемого текста?
- Присутствует ли в тексте рассказчик?

Далее необходимо переходить к самой объемной и, на наш взгляд, важной части – к анализу *языковых единиц*.

- Ответить на вопрос, имеются ли в анализируемом тексте какие-либо фонетические особенности.
- Провести анализ морфологических особенностей текста.
- Исследовать лексику анализируемого текста.
- Рассмотреть синтаксические особенности текста.
- Систематизировать используемые в тексте стилистические приемы и определить их функции.

Как и все предыдущие части анализа текста, заключение имеет свои задачи. Здесь необходимо подвести итог и, основываясь на сказанном ранее, сделать вывод о стилистических чертах анализируемого текста и его стилистической принадлежности.

Практика показывает, что на занятиях по стилистике необходимо уделять достаточное внимание разграничению таких понятий, как «анализ текста» и «интерпретация текста». Анализ текста – это всестороннее изучение особенностей целого текста и его составных частей [4]. При анализе текста необходимы знания не только из курса стилистики, но и теоретической фонетики, теоретической грамматики, лексикологии.

Студентам необходимо уяснить, что анализ текста помогает выявить основные отличительные черты исследуемого текста. Именно с этой целью подробно рассматривается каждый компонент первоисточника (содержание, структура, языковые единицы), а также анализируется значение их взаимодействия в рамках отдельно взятого текста.

Интерпретация – это следующий этап работы с текстом. Ее результат – обоснованная «расшифровка» текста.

И.Р. Гальперин в своей монографии «Текст как объект лингвистического исследования» рассматривает интерпретацию как «раскрытие смысла полученных результатов, определение содержательной характеристики; включение результатов в существующие теории, создание новой теории, если полученные результаты и их содержательные характеристики не укладываются в рамки старой теории... оценку знаний, которая может быть различной: полученные результаты связываются с содержательной логикой, переводятся на формализованный язык» [2].

Таким образом, основываясь на проведенном анализе текста, студенты должны дать убедительную трактовку интенций автора первоисточника, иными словами, рассказать о том, что хотел сказать автор, что он имел в виду, с какой целью использовал тот или иной стилистический прием.

Превратить анализ текста в интерпретацию несложно. Необходимо только еще раз пройти по приведенному выше алгоритму и дополнить уже имеющийся анализ собственными предположениями о намерениях автора. Например, во введении после информации о названии текста необходимо добавить собственную точку зрения об интенции автора, хочет ли он поднять какую-либо проблему, заставить задуматься о чем-либо и т. д. Так же необходимо сделать и со всеми остальными пунктами: рассмотреть содержание, структуру и язык текста с точки зрения целей и намерений автора.

Подобная работа позволит обучающимся не только сделать качественный анализ и интерпретацию прочитанного текста, но и глубоко и полно оценить строй, средства и приемы языка, а также степень их воздействия на адресата. Данные знания помогут студентам-лингвистам как самостоятельно создавать корректные высказывания, так и верно «расшифровывать», иными словами, понимать уже созданные тексты.

В заключение хотелось бы поделиться опытом работы на семинарах по стилистике при дистанционном обучении. Практика показывает, что анализ текста – занятие достаточно сложное и трудоемкое, требующее больших временных затрат, поэтому целесообразнее рассматривать анализ как задание на дом. Однако современные программы для органи-

зации видеоконференций позволяют не только разнообразить занятие, но и сделать его более продуктивным. Так, отдельные семинары были посвящены анализу текста. Данная работа была организована следующим образом.

Группа, состоящая из 12 человек, делилась на 3 мини-группы, 2 группы по 5 человек и 1 группу, состоящую из 2 студентов. Все студенты получали один и тот же текст для анализа. Каждая из мини-групп отправлялась в отдельный сессионный зал, т. е. не могла слышать обсуждения двух других мини-групп. Представители малой мини-группы выступали в роли экспертов, им необходимо было выслушать и оценить анализы двух других мини-групп.

Время подготовки составляло 40–45 минут. Затем на занятии заслушивались поочередно анализы двух больших мини-групп, после которых выступали эксперты, давая критическую оценку услышанному.

Подобная работа позволяла услышать на одном занятии не только два «независимых» (поскольку в процессе подготовки никто не мешал друг другу) анализа, но и так называемый анализ анализа. У студентов была возможность услышать результат работы друг друга, оценку результатов работы друг друга, сравнить и сделать выводы. Благодаря такой практике они успешно освоили алгоритм лингвостилистического анализа, научились «понимать» тексты, что было подтверждено хорошими и отличными ответами на экзамене по данной дисциплине.

Таким образом, можно утверждать, что предложенный нами алгоритм действий работы с текстом эффективен не только как механизм успешного лингвостилистического анализа, но и как средство изучения особенностей построения и понимания различных видов текста.

Список литературы

1. Виноградов В.В. О языке художественной прозы // Его же. Избранные труды: в 6 т. / отв. ред. Г.В. Степанов, А.П. Чудаков; Академия наук СССР, Отделение литературы и языка. М., 1980. Т. 5. С. 92.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования [Электронный ресурс]. URL: <http://linguistics-online.narod.ru/index/0-335> (дата обращения: 16.03.2021).
3. Кульнина Е.А. Способы вербализации контактоустанавливающей функции в современном немецком языке: дис. ... канд. филол. наук. Саранск, 2003. С. 102.

4. Разновидности анализа текста [Электронный ресурс]. URL: <https://litfest.ru/rech/analiz-teksta.html> (дата обращения: 16.03.2021).

5. Brinker K., Sager S.F. Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 2., durchgesehene und ergänzte Aufl. Erich Schmidt Verlag Berlin, 1996. S. 15.

* * *

1. Vinogradov V.V. O yazyke hudozhestvennoj prozy // Ego zhe. Izbrannye trudy: v 6 t. / отв. ред. G.V. Stepanov, A.P. Chudakov; Akademiya nauk SSSR, Otdelenie literatury i yazyka. M., 1980. T. 5. S. 92.

2. Gal'perin I.R. Tekst kak ob#ekt lingvistichekogo issledovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://linguistics-online.narod.ru/index/0-335> (дата обращения: 16.03.2021).

3. Kul'nina E.A. Sposoby verbalizacii kontaktoustanavlivayushchej funkcii v sovremennom nemeckom yazyke: dis. ... kand. filol. nauk. Saransk, 2003. S. 102.

4. Raznovidnosti analiza teksta [Elektronnyj resurs]. URL: <https://litfest.ru/rech/analiz-teksta.html> (дата обращения: 16.03.2021).

Linguistic and stylistic analysis as a means of studying the peculiarities of the composition and comprehension of different types of text

The article deals with the detailed algorithm of the linguistic and stylistic analysis of the text as an opportunity to evaluate fundamentally and fully the structure, the means and techniques of the language and the degree of their impact on the addressee. There is presented the experience of the work with text at online stylistics classes on the Zoom platform. The suggested algorithm of the work with text is efficient not only as the mechanism of a successful linguistic analysis but also as a means of studying the peculiarities of the composition and comprehension of different types of texts.

Key words: *text, analysis of text, interpretation of text, algorithm, online classes.*

(Статья поступила в редакцию 13.04.2021)

И.А. БАСОВА
(Москва)

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ
ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ
ФОРМУЛИРОВАНИЮ УЧЕБНЫХ
ЗАДАНИЙ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ДИСКУРСА**

Формулировка учебных заданий является важной составляющей учебно-педагогического дискурса. Особенную значимость данный вопрос имеет в педагогической подготовке студентов-бакалавров языковых вузов: владение иностранным языком в устной и письменной формах для осуществления коммуникации в учебной деятельности является необходимой инструментальной компетенцией для будущих преподавателей иностранных языков. Даны методические рекомендации по обучению студентов этому умению.



Ключевые слова: учебно-педагогический дискурс, профессиональная компетентность преподавателя иностранного языка, жанр формулировки задания, алгоритм обучения формулированию заданий.

Учебно-педагогический дискурс представляет собой взаимоотношение педагога и учащегося, которое можно обобщенно описать таким образом: между учащимся и учеником происходит коммуникация с помощью различных средств речевого воздействия в устной и в письменных формах. Целью данного взаимодействия являются передача учащемуся педагогом предметных или профессиональных знаний, инструктирование учащегося, организация деятельности в процессе обучения.

Основная роль в организации образовательного процесса, а также в организации взаимодействия с учащимися в контексте учебно-педагогического дискурса принадлежит преподавателю как одному из коммуникантов, включенных в учебно-педагогический дискурс [8]. Большое внимание на сегодняшний день уделяется развитию коммуникативной компетенции будущих преподавателей, составляющие которой в обобщенном виде могут быть представлены следующим образом: лингвистическая, дискурсивная, стратегическая, социолингвистическая, социальная и социокультурная компетенции. Умение форму-

лирования заданий будет являться одной из составляющих стратегической компетенции как части коммуникативной компетенции преподавателя иностранного языка (умение адаптировать текст формулировки задания в зависимости от целей задания, уровня владения языком учащихся). Обучение составлению корректного с точки зрения языкового оформления текста формулировки задания будет способствовать также развитию лингвистической компетенции будущих преподавателей иностранного языка.

Для более детального понимания роли формулирования задания в педагогическом дискурсе необходимо рассмотреть само понятие «формулировка задания» как речевой жанр, охарактеризовать его основные особенности. Понятие «речевой жанр» трактуется зарубежными и отечественными исследователями как тип высказывания, тип речевого действия, тип коммуникативного события, дифференцируются письменные и процессуальные, динамические речевые жанры (дискурс). Педагогический дискурс, по мнению Т. Ежовой, – система, обладающая совокупностью постоянно изменяющихся характеристик и существующая как объективное явление в контексте коммуникаций, сопровождающих образовательный процесс [1].

На стратегическом уровне учебно-педагогический дискурс включает в себя эпистемические жанры речи и компоненты, отражающие метакоммуникативные и коммуникативно-прагматические намерения участников дискурса. Метадискурсивные жанры речи имеют своей основной целью объяснение уже изложенного материала, выполнение определенных действий для решения какой-либо учебной задачи. Примеры речевых произведений, относящихся к эпистемическим жанрам: формулировка задания, разъяснение, комментарий, формулирование и объяснение правила, закономерностей его действия. Фатические, или коммуникативно-прагматические, жанры речи включают в себя такие формы коммуникации, как приветствие, разрешение, запрет, похвала. Основной целью речевых произведений, относящихся к данным жанрам, является инициация взаимодействия с реципиентом сообщения. Жанр «формулирование задания» относится к метадискурсивному речевому жанру, а точнее к метаречевому жанру в учебно-педагогическом дискурсе. Таким образом, с помощью теоретических данных в

лингвистических исследованиях было определено конкретное место этого речевого жанра в структуре педагогического дискурса.

Учебно-педагогический дискурс является многогранным явлением, включающим в себя различные виды взаимодействия преподавателя и обучающегося. Данные формы взаимодействия обусловлены внешними и внутренними факторами, роли коммуникантов в процессе взаимодействия могут меняться. Однако неизменными остаются основные функции процесса коммуникации в рамках учебно-педагогического дискурса: передача информации, объяснение необходимости выполнения определенных действий, выражение эмоций, установление первичного контакта между участниками дискурса.

Учебный текст выполняет информативную функцию в данном виде дискурса, неся в себе основную информацию, необходимую для организации образовательного процесса. Основными функциями учебного текста являются информирование, обучение и, возможно, продукция определенного личного мнения, отношения к тексту со стороны коммуникантов в зависимости от стадии упомянутого выше цикла взаимодействия в учебно-педагогическом дискурсе.

Важную роль в качестве составляющей учебного текста имеет жанр формулировки заданий. Выделяется пять основных функций речевого жанра «формулировка задания»:

- 1) интродуктивная (обозначение объекта, предназначенного для когнитивной обработки в соответствии с задачами и целями обучения);
- 2) ориентировочная (введение элементов стратегий, плана действий для решения определенной задачи);
- 3) информативная (жанр формулировки задания вводит определенную фоновую информацию, необходимую для выполнения задания);
- 4) ограничительная (какие-либо условия и ограничения, соблюдение которых является необходимым для выполнения задания);
- 5) иллюстративная (пример выполнения задания) [3].

Эксперты в области лингвистики и педагогики единогласно отмечают значимость правильности формулировки учебного задания, которое является важной составляющей любого учебного занятия. От умения преподавателя сформулировать задание доступным для учащегося образом зависит как правильность выполнения задания, так и степень изученности материала, ведь задание является одним

из способов практической отработки учебного материала. Принято выделять четыре значимые характеристики задания, которые необходимо рассматривать при формулировании учебной задачи:

- 1) задание должно носить прагматический характер, т. е. быть ориентированным на использование языка в речевой деятельности;
- 2) любое задание обладает так называемым пробелом, т. е. требованием, которое необходимо выполнить, чтобы сделать задание (Н. Прабху выделяет следующие виды пробелов: недостаток в информации, недостаток в аргументации и недостаток во мнении [10]);
- 3) для выполнения задания необходимо обратиться к справочной литературе или словарям;
- 4) при этом подчеркивается, что язык и языковые явления не являются главной целью и результатом выполнения задания.

Рассматривая вопрос составления формулировок заданий, направленных на развитие умений говорения и письма, также необходимо выделить модель структуры формулировки задания на развитие умения письма, представленную К. Хайландом [9]. В составе рассматриваемой модели должны присутствовать 4 элемента (в скобках указан обобщенный перевод терминов в соответствии с отечественной методологией обучения иностранным языкам):

- rubric: the instructions (инструкции);
- prompt: the task (стимул);
- expected response: what the teacher intends students to do with the task (правильный (ожидаемый) ответ);
- post-task evaluation: assessing the effectiveness of the writing task (рефлексия; оценивание эффективности и результативности задания).

Можно выделить несколько основных этапов составления задания.

1. Составление формулировки задания, планирование алгоритма выполнения задания. На данном этапе преподавателем анализируются основные особенности целевой аудитории. Следует рассмотреть такие характеристики, как уровень владения языком, объем изученного по определенной тематике / предметам материала, возраст, то, какие именно навыки и умения необходимо максимально развить в данном учебном курсе, учебном занятии, УМК (в зависимости от целей учебного курса, учебного занятия, учебного занятия, составляющей которого является задание). Наибольшую эффективность имеет составление

формулировки задания в качестве составляющей учебно-педагогического дискурса, в контексте пусть теоретического на этапе планирования, но взаимодействия студента и преподавателя. Вряд ли существует возможность составить адекватную своим целям формулировку задания без учета целей самого задания, без рассмотрения планируемых результатов, того, какие знания, умения, навыки данное задание может дать обучающимся.

2. Предварительный этап. На данном этапе преподаватель объясняет учащимся алгоритм выполнения задания, предоставляет необходимые для выполнения задания инструкции; если это является актуальным, предоставляет образцы выполнения задания. В современной парадигме обучения иностранным языкам выделяется необходимость предоставления учащимся возможности ознакомления с оценочными заданиями – критериям, согласно которым начисляются баллы за каждое из заданий. Таким образом, учащиеся могут лучше понять цели выполнения задания, появляется большая вероятность рефлексии учащихся на предмет возможных сложностей, ошибок или, напротив, положительных результатов выполнения задания. Вероятно, в случае если данный этап проведен максимально корректно, автономность обучающихся при выполнении задания может быть значительно повышена.

3. Этап выполнения задания. В зависимости от типа задания может быть выбрана определенная форма работы учащихся: парная, индивидуальная, фронтальная, групповая. Роль преподавателя в процессе выполнения задания определяется такими факторами, как цель выполнения задания, индивидуальные особенности студентов, уровень владения иностранным языком группы, и другими условиями. Наиболее эффективными с точки зрения результативности являются задания, составленные или выбранные с учетом описанных факторов. Такие задания являются доступными для понимания и выполнения учащимися, но при этом имеют в себе определенный элемент сложности, что способствует получению учащимися знаний, развитию навыков и умений.

4. Рефлексия, оценка результатов выполнения задания. На данном этапе происходит оценивание выполнения задания с помощью критериев, выбираемых в зависимости от типа задания и индивидуальных характеристик учащихся, учебного плана, иных факторов. На сегодняшний день популярными становятся такие виды оценивания, как peer assessment, portfolio assessment, self-assessment (взаимооцени-

вание, портфолио, самооценивание) как виды оценивания, способствующие повышению автономности студентов при обучении, улучшению взаимодействия студентов в группе, уменьшению стрессового фактора, который может влиять на эффективность обучения.

Из данной классификации видно, что формулирование задания – это важная составляющая учебной деятельности, которая имеет значение как для педагога, так и для обучающихся. Преподавателю необходимо учитывать множество факторов даже при выборе лексических единиц и грамматических структур, регистра при составлении текста формулировки задания, не говоря уже об организации самого процесса выполнения задания, оценивания и рефлексии по результатам выполнения задания.

В зависимости от запроса, обозначенного в задании, или «пробела», Н. Прабху делит задания, используемые в обучении языку, на три вида:

- 1) задания, направленные на запрос и получение информации;
- 2) задания, направленные на рассуждения, предполагающие предоставление студентом новой информации, которая вырабатывается им путем использования логики, дедукции, умозаключений;
- 3) высказывание своего мнения [10].

Здесь важно отметить, что «актуализация интердискурсивных связей предполагает “когнитивное переключение” с одной системы знания или типологической модели текстопроизводства на другую» [5], т. е. смену дискурса в зависимости от изменений прагматических установок участников коммуникации.

Интертекстуальные связи выражаются в анализе и осмыслении учебного текста, произведенного преподавателем или содержащегося в учебных материалах, т. е. данные связи – это «заимствование учащимся элементов текста учебника или педагога непосредственно в рамках коммуникативного события» [Там же, с. 141].

На предмет актуальности умения формулирования заданий на продуктивные виды речевой деятельности у будущих преподавателей иностранных языков проанализированы следующие образовательные стандарты:

- федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Лингвистика» (бакалавриат), утвержденный приказом Минобрнауки России от 7 августа 2014 г. № 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного

го стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (далее ФГОС ВО 45.03.02);

- образовательный стандарт МГУ по направлению подготовки «Лингвистика» (бакалавриат), утвержденный приказом по МГУ от 22 июля 2011 г. № 729 (далее ОС МГУ).

Согласно п. 4.3. ФГОС ВО 45.03.02, видами профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата, являются:

- лингводидактическая;
- переводческая;
- консультативно-коммуникативная;
- информационно-лингвистическая;
- научно-исследовательская.

Таким образом, умение написания формулировок заданий можно рассматривать как составляющую профессиональной деятельности студентов-выпускников по направлению «Лингвистика».

Одной из профессиональных задач, которую должен быть готов решать бакалавр, является экспертный лингвистический анализ звучащей речи и письменных текстов в производственно-практических целях (п. 4.4). Примером выполнения данной задачи является анализ преподавателем формулировки инструкций к учебным заданиям.

«Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общепрофессиональными компетенциями (ОПК)... владением основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания – композиционными элементами текста (введение, основная часть, заключение), сверхфразовыми единствами, предложениями (ОПК-6)» (п. 5.3). Написание формулировок заданий включает в себя умение четко формулировать последовательность действий, цели, способы выполнения задания, являясь, таким образом, одной из составляющих письменноречевых умений студентов-бакалавров.

Обучение написанию формулировок также способствует формированию таких общепрофессиональных компетенций, как:

- «способность свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации» (ОПК-7) – объяснение студентам формы и последовательности выполнения задания посредством формулировки, содержащей необходимую информацию;
- «владение особенностями официально-го, нейтрального и неофициального регистров

общения» (ОПК-8) – формулировки заданий можно отнести к нейтральному регистру.

Выпускник также обязан обладать нижеперечисленными профессиональными компетенциями:

- «способностью использовать учебники, учебные пособия и дидактические материалы по иностранному языку для разработки новых учебных материалов по определенной теме» (ПК-3) – при создании авторских учебных материалов, таких как тестовые задания, практические упражнения, актуальным является составление формулировок к заданиям;

- «способностью использовать достижения отечественного и зарубежного методического наследия, современных методических направлений и концепций обучения иностранным языкам для решения конкретных методических задач практического характера» (ПК-4) – одной из данных задач является составление формулировок заданий;

- «способностью критически анализировать учебный процесс и учебные материалы с точки зрения их эффективности» (ПК-5) – эффективность задания с точки зрения правильного выполнения непосредственно зависит от понимания учащимися формулировки задания, в связи с чем особое значение имеет четкость представленных формулировок, адекватность поставленным задачам;

- «способностью эффективно строить учебный процесс, осуществляя педагогическую деятельность в образовательных организациях дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего и среднего профессионального образования, а также дополнительного лингвистического образования (включая дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное в соответствии с задачами конкретного учебного курса и условиями обучения иностранным языкам)» (ПК-6) (п. 5.4) [7].

Обладание всеми обозначенными выше компетенциями включает наличие у студентов-бакалавров умения точно и адекватно формулировать учебные задания для учащихся, выбирать задания, соответствующие целям обучения, потребностям и уровню владения языком учащихся.

Далее рассмотрим университетский образовательный стандарт ОС МГУ. Здесь умение формулирования заданий относится к производственно-прикладной деятельности бакалавров, являясь профессиональной компетенцией:

- «владение коммуникативными стратегиями, риторическими приемами эффективно устного и письменного общения, стилистическими и языковыми нормами, используемыми в процессе коммуникации» (ПК-4);

- «владение навыками и умениями подготовки и проведения учебных занятий; осуществление эффективного контроля знаний, необходимых навыков и умений у обучающихся; подготовка учебных и учебно-методических материалов по иностранному языку, языковедческим и культуроведческим дисциплинам в учреждениях общего среднего и среднего специального образования» (ПК-13);

- «способность к созданию, редактированию, реферированию и систематизации всех типов деловой документации; публицистических, медийных и иных текстов; аналитических обзоров; публичных выступлений; сценариев информационных, культурных, образовательных компаний и т. п.» (ПК-14);

Умение составления формулировок заданий частично включает в себя и данную профессиональную компетенцию: «умение планировать комплексное информационное воздействие на различные целевые аудитории и руководить им» (ПК-22) [6]. Непосредственной функцией формулировки задания является информирование определенной целевой аудитории. Таким образом, данная компетенция также является актуальной для точной и адекватной формулировки учебного задания.

Итак, на основании анализа образовательных стандартов были выявлены профессиональные и общепрофессиональные компетенции бакалавров по направлению «Лингвистика», в формировании которых определенные функции имеет умение формулировать задания. Необходимо еще раз отметить, что формирование у студентов педагогических специальностей письменного-речевого умения формулирования заданий имеет своей целью:

- 1) развитие лингвистической компетенции: получение знаний, развитие умений, навыков, связанных с лексикой, грамматическими и синтаксическими конструкциями, характерными для жанра формулировки учебного задания; владение умением критического анализа текста формулировок заданий; интерпретация и определение актуальности использования определенных языковых средств в формулировках заданий;

- 2) развитие дискурсивной компетенции: получение знаний о структуре формулировки задания; формирование или развитие умения планирования и составления формулиров-

ки задания, исходя из цели проектируемого задания;

- 3) развитие стратегической компетенции: развитие умения выделения из формулировки задания актуальной информации, умения использовать необходимые лексические единицы, грамматические, синтаксические структуры для составления наиболее эффективно выполняющей коммуникативную задачу формулировки задания.

Подводя итог, необходимо подчеркнуть, что учебно-педагогический дискурс – совокупность взаимосвязанных составляющих коммуникативной ситуации, происходящей в контексте обучения. Данная коммуникативная ситуация может приобретать различные характеристики под воздействием совокупности внутренних и внешних факторов, вызывая у участников коммуникативной ситуации потребность в выборе различных коммуникативных стратегий.

Участники учебно-педагогического дискурса – это преподаватель и обучающиеся. Средством коммуникации, выполняющим информативную, образовательную, продуктивную функции, выступает учебный текст. Учебно-педагогический дискурс отличается гибкостью, включением в себя сценариев множества различных коммуникативных ситуаций, личностной направленностью.

Данный вид дискурса, как и любая другая форма коммуникации, имеет и другие элементы, такие как место, время, различные внешние факторы. Однако в рамках учебно-педагогического дискурса особой важностью обладают именно реакции коммуникантов и средства, используемые в общении, т. к. основной целью рассматриваемого взаимодействия является обучение, формирование навыков и умений, получение знаний [2].

Жанр формулировки задания как составляющая учебного текста, связующий элемент учебно-педагогического дискурса выполняет функции, обеспечивающие эффективное взаимодействие коммуникантов – преподавателя и учащегося.

Список литературы

1. Ежова Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2006. № 2. Т. 1: Гуманитарные науки. С. 52–56.
2. Калинина В.Д. Учебный дискурс в речевой процессуальности учебной коммуникации: психолингвистическая модель: дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск, 2002.

3. Климанова О.А. Функциональная специфика учебных микротекстов: когнитивный аспект // Когнитивные аспекты изучения языковых явлений в германских языках: межвузов. науч. сб. Самара, 2000. С. 118.
4. Об утверждении федерального образовательного стандарта среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 (с изменениями и дополнениями от 29 дек. 2014 г., 31 дек. 2015 г., 29 июня 2017 г.). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/ (дата обращения: 28.03.2020).
5. Пелевина Н.Н. Интердискурсивность научного и художественного текстов // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2008. № 78. С. 137–143.
6. Университетский образовательный стандарт МГУ по направлению подготовки «Лингвистика» (бакалавриат), утв. приказом по МГУ от 22 июля 2011 г. № 729 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ffl.msu.ru/students/035700_lingvistika_1.pdf (дата обращения: 28.03.2020).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки «Лингвистика» бакалавриат, утвержденный приказом Минобрнауки России от 7 авг. 2014 г. № 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика»» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=168621&fld=134&dst=100013,0&rnd=0.3310855304992417#04488516540756198> (дата обращения: 28.03.2020).
8. Яссман В.П. Психолингвистические аспекты понимания в процессе подготовки специалистов [Электронный ресурс]. URL: <http://journal.sakhgu.ru/archive/2004-02-7.doc> (дата обращения: 28.03.2020).
9. Hyland F. Second language writing. Cambridge, 2003.
10. Prabhu N.S. Second Language Pedagogy. Oxford University Press, 1987.

* * *

1. Ezhova T.V. K probleme izucheniya pedagogicheskogo diskursa // Vestn. Orenb. gos. un-ta. 2006. № 2. Т. 1: Gumanitarnye nauki. S. 52–56.
2. Kalinina V.D. Uchebnyj diskurs v rechevoj processual'nosti uchebnoj kommunikacii: psiholingvisticheskaya model': dis. ... kand. filol. nauk. Ul'yanovsk, 2002.
3. Klimanova O.A. Funkcional'naya specifika uchebnyh mикротекстов: когнитивный аспект // Когнитивные аспекты изучения языковых явлений в германских языках: межвузов. науч. сб. Самара, 2000. С. 118.

4. Ob utverzhdenii federal'nogo obrazovatel'nogo standarta srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]: prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 maya 2012 g. № 413 (s izmeneniyami i dopolneniyami ot 29 dek. 2014 g., 31 dek. 2015 g., 29 iyunya 2017 g.). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/ (data obrashcheniya: 28.03.2020).

5. Pelevina N.N. Interdiskursivnost' nauchnogo i hudozhestvennogo tekstov // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2008. № 78. S. 137–143.

6. Universitetskij obrazovatel'nyj standart MGU po napravleniyu podgotovki «Lingvistika» (bakalavriat), utverzhdenyj prikazom po MGU ot 22 iyulya 2011 g. № 729 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.ffl.msu.ru/students/035700_lingvistika_1.pdf (data obrashcheniya: 28.03.2020).

7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po napravleniyu podgotovki «Lingvistika» (bakalavriat), utv. prikazom Minobrnauki Rossii ot 7 avg. 2014 g. № 940 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 45.03.02 «Lingvistika»» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=168621&fld=134&dst=100013,0&rnd=0.3310855304992417#04488516540756198> (data obrashcheniya: 28.03.2020).

8. Yassman V.P. Psiholingvisticheskie aspekty ponimaniya v processe podgotovki specialistov [Elektronnyj resurs]. URL: <http://journal.sakhgu.ru/archive/2004-02-7.doc> (data obrashcheniya: 28.03.2020).



Teaching the students of linguistic universities to state the learning tasks as a component of the learning and pedagogical discourse

The definition of the learning tasks is an important component of the learning and pedagogical discourse. The issue has a special significance in pedagogical training of the bachelors of linguistic universities – the mastering of the foreign language in oral and written forms for communication in educational activities is a necessary tool competence for future teachers of foreign languages. There are given the methodological recommendations of teaching students the skill.

Key words: *learning and pedagogical discourse, professional competence of foreign language teacher, genre of task definition, algorithm of teaching of tasks' stating.*

(Статья поступила в редакцию 19.04.2021)

**О.С. БОЧКОВА, В.В. КОЛЕСНИКОВА,
Е.Д. МАКАРЕНКО**
(Краснодар)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД
К ОБУЧЕНИЮ РУССКОМУ
ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ
СЛУШАТЕЛЕЙ
МЕДИКО-БИОЛОГИЧЕСКОГО
НАПРАВЛЕНИЯ**

Рассматривается профессионально ориентированное обучение – современный подход в изучении русского языка как иностранного. В рамках данного подхода русский язык преподается с использованием коммуникативно-интерактивных приемов, направленных на использование языка реального общения и языка будущей специальности в профессиональной сфере.



Ключевые слова: *профессионально ориентированный подход, русский язык как иностранный, медико-биологическое направление, иностранные слушатели, научный стиль речи, язык специальности.*

В нынешнее время вузы России прочно закрепили свою позицию на международном поприще, ежегодно открывая двери огромному количеству иностранных граждан. Иностранные абитуриенты, выбирая российские вузы, осваивают учебные программы на русском языке. По этой причине возникают соответствующие задачи, отвечающие их образовательным потребностям.

Наибольшую трудность для иностранных студентов, сделавших выбор в пользу русского образования, представляет адаптация к самой образовательной среде России. Главную роль в этом процессе играет русский язык, являясь основным инструментом при овладении профессией в российском вузе. Необходимый уровень владения русским языком позволяет студенту-иностранцу пройти адаптационный период, в котором он знакомится с реальными ситуациями, появляющимися в период обучения.

Огромное количество иностранцев приезжают в Россию, чтобы получить образование. Наибольшим спросом у иностранных граждан пользуется медицинская специальность (более 19% обучающихся иностранцев). Менеджмент и экономику изучают 17% иностранцев.

Гуманитарные науки выбирают 15% обучающихся. Популярными в последние годы стали инженерно-технические специальности.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному определяет требования к овладению всеми видами речевой деятельности [1]. В данной статье мы рассмотрим специфику преподавания русского языка в рамках профессионально ориентированного подхода к обучению иностранных слушателей медико-биологического направления.

Профессионально ориентированный подход к обучению русскому языку как иностранному определяет успех обучения в российском вузе, поскольку именно профессиональная составляющая языка является показателем знаний изучаемых дисциплин. По этой причине основными и необходимыми знаниями должен овладеть иностранный гражданин: профессиональным словарным запасом (тезаурусом), развитием навыков и умений в устной и письменной профессиональной коммуникации, работой над текстами профессионального значения, чтением текстов по специальности. Здесь особую роль занимает дисциплина «Научный стиль речи». Она формирует языковую, речевую и коммуникативную компетенцию иностранных учащихся, которые готовятся к освоению программ медико-биологического профиля. Изучение данной дисциплины способствует овладению синтаксическими конструкциями, характерными для языка будущей специальности, развивает навык чтения и конспектирования учебно-научной литературы, а также совершенствования навыков монологической речи на основе изучаемых текстов и разнообразных заданий.

Подготовительное отделение для иностранных граждан (далее ПОДИГ) Кубанского государственного технологического университета (далее КубГТУ) обеспечивает подготовку будущих студентов для первого семестра первого курса медицинских вузов, где иностранным студентам необходимо будет не только понимать научные тексты по медико-биологическим предметам, но и воспринимать на слух лекции. Научный стиль речи – дисциплину ПОДИГ – иностранные студенты начинают изучать во втором семестре, тогда, когда они уже владеют базовым уровнем (А2) русского языка. Этот курс содержит 36 часов аудиторной работы [2].

Основной источник получения информации – медицинская литература. Методически

чтение – это вид речевой деятельности. Но чтение научного текста осложнено тем, что иностранному студенту одновременно необходимо усваивать два потока информации: новые знания изучаемого предмета и сложные конструкции с грамматическими структурами и новой лексикой иностранного языка. В методике преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ) принято выделять два основных вида упражнений: предтекстовые и послетекстовые.

Предтекстовые упражнения формируют у иностранных учащихся такие навыки, как выделение знакомых слов из общего текста, определение понятий новых слов по контекстуальным признакам, посредством перевода, оформление новых слов в смысловые речевые отрезки, умение грамотно строить синтаксические конструкции. Существуют разные виды предтекстовых заданий: работа с тематикой текста, знакомство с новыми лексическими единицами, обсуждение названия текста. Все эти задания готовят студента к правильному восприятию изучаемого текста.

Цель послетекстовых заданий – обеспечить понимание текста, его основной мысли и темы, способность разделить изучаемый текст на смысловые части, выявить важные понятия. При выполнении послетекстовых заданий студенты-иностранцы должны определить характер высказываний (правдивый или ложный), описать какие-либо детали из текста, составить план изучаемого текста, законспектировать предложенный текст, ответить на подробные вопросы. «Послетекстовая часть в работе с новым материалом должна не только обобщать все изученное на уроке, но и выходить за пределы лексико-семантической темы. Знание предложенных терминов в другом более широком контексте помогает выявлению свободных ассоциативных связей на семантическом и понятийном уровнях» [3].

Иностранцам студентам-медикам помимо владения терминологией необходимо понимание различных бытовых ситуаций, т. к. иногда пациенты описывают свои ощущения и жалобы с помощью непрофессиональной лексики. Иностранец студент должен владеть навыками говорения, поскольку ему в процессе обучения необходимо грамотно выражать мысли, отвечать на поставленные вопросы на профессиональном уровне.

Разнообразие языковых упражнений в методике преподавания РКИ позволяет обучающимся овладеть знаниями на уровне говорения. Ситуативные, вопросные, игровые, мо-

нологические выступления и другие упражнения позволяют в легкой непринужденной обстановке использовать новые лексические и синтаксические конструкции. Студенты-иностранцы, вовлеченные в игру, учатся использовать теоретические знания на практике (например, ситуация «В поликлинике», когда студенты должны разыграть диалог «Разговор в регистратуре», когда нужно записаться на прием к врачу; «Разговор с врачом», когда нужно сообщить о своей проблеме и понять рекомендации врача). Эта игра очень популярна, и студенты с большим интересом принимают в ней участие. Данные упражнения по развитию навыков устной речи могут вводиться уже на элементарном уровне изучения РКИ (разговор по телефону, когда необходимо вызвать врача на дом; диалог с преподавателем, когда необходимо уйти с занятия в связи с плохим самочувствием; диалог с товарищем с просьбой зайти в аптеку и купить нужное лекарство и др.) [4].

Овладение письменной речью является одним из сложных навыков, т. к. иностранному студенту приходится использовать не только специальную лексику, но и определенные синтаксические конструкции, речевые образцы. Развивать письменную речь можно сначала с помощью уже готового текста (это может быть фрагмент лекции), когда иностранцу предлагается прочитать текст со словарем, выделить термины. После прочтения текста, кроме традиционного задания ответить на вопросы, можно предложить еще следующие:

- 1) выписать все термины и дать им толкование;
- 2) выделить главную информацию в каждом абзаце текста и написать план (тезисный или вопросный);
- 3) составить таблицу или схему на основе текстовой информации;
- 4) составить краткий конспект текста.

Безусловно, важно развивать умения студента сделать доклад или подготовить выступление. Для этого можно использовать готовый текст и просто подготовить его пересказ по уже составленному плану. Преподаватель может предложить готовую схему или таблицу, по которой необходимо написать доклад и выступить перед группой.

Повысить мотивацию и интерес к изучению русского языка профессиональной сферы помогут интерактивные уроки: «... включение актуальных при профессионально ориентированном обучении РКИ игровых интерактивных технологий в учебный процесс позво-

ляет эффективно осваивать весь комплекс профессиональных компетенций и активизировать мыслительную и речемыслительную деятельность в процессе овладения ими; обеспечивает освоение языка на более высоком уровне» [5]. Так, можно организовать в группе небольшую конференцию, посвященную определенной теме (например, «Заболевания нервной системы человека»). Каждый иностранный студент готовит небольшое сообщение (например, «Инсульт», «Менингит», «Радикулит» и др.), оформляет сообщение в виде доклада. На «конференции» он рассказывает, отвечает на вопросы преподавателя и товарищей, показывает фото или картинки на интерактивном экране или на экране компьютера. Данный вид работы не только развивает творческий потенциал обучающихся и поддерживает хорошую психологическую атмосферу в группе, но и способствует формированию языковых профессиональных навыков.

Просмотр видеофильмов – еще один вариант интерактивности на занятии РКИ. Преподаватели РКИ рекомендуют использовать художественные фильмы, предоставляющие богатый материал для прослушивания, дающие больше возможностей для говорения и обсуждения, а также позволяющие через поведение персонажей изучить культуру страны. Плановое использование фильмов позволяет активизировать процесс преподавания РКИ, способствует совершенствованию умений иностранных учащихся в различных видах речевой деятельности и тем самым повышает эффективность обучения, создает необходимые условия для понимания культуры нашей страны и облегчает адаптацию иностранных учащихся в русской языковой среде [6].

Студенту-медику также необходимо научиться оформлять и заполнять медицинскую документацию. Для реализации этой цели преподаватели используют такие задания, как конспект, изложение, диктант, резюме, описание, сочинение и др.

Преподаватели и методисты РКИ уверены, что уровень владения русским языком зависит от методики обучения. При выборе методов обучения необходимо ориентироваться на будущую специальность студентов. Основное внимание следует уделять конкретной терминологии, относящейся к определенной специализации студента-медика.

Главные задачи при изучении РКИ в медицинском вузе должны обеспечить студентов следующими знаниями: вступать в диалог с пациентом, читать и анализировать ме-

дицинские тексты, понимать речь пациентов и коллег-медиков, писать и заполнять медицинские документы и др. В настоящее время система обучения русскому языку универсальна для всех специальностей. Научный стиль речи предполагает профессиональную ориентацию обучения. Обучение иностранцев-медиков необходимо строить, учитывая специальность студента, а также ориентировать их на практику и применение знаний языка.

Помимо обязательных компонентов урока (обучение специальной лексике, грамматическим и синтаксическим конструкциям, научному стилю речи), необходим социокультурный материал (чтение текстов биографического характера о жизни и профессиональной деятельности русских врачей и ученых; врачей и ученых родной страны; чтение текстов об известных медицинских учреждениях России и родной страны, просмотр художественных фильмов). Художественные фильмы содержат богатый культурологический материал. Благодаря культурологической информативности фильмов достигается эмоциональное и воспитательное воздействие на иностранных учащихся, и их адаптация в русскоязычной среде проходит быстрее и легче. Обучение языку с привлечением фильмов делает образовательный процесс более интересным и привлекательным для студентов. Благодаря такому виду обучения учащиеся слышат реальную русскую речь, ее темп, что в дальнейшем значительно облегчает понимание [6].

Кроме главной обучающей цели, в профессионально ориентированном обучении есть цель воспитательная. Здесь особая роль отводится выбору материала для чтения. Сюжеты художественных текстов отражают реальные жизненные ситуации, с которыми сталкиваются врачи. В таких текстах не только присутствует медицинская терминология, но и описываются симптомы того или иного заболевания, ставится диагноз, рассказывается о лечении пациента (А.П. Чехов «Симулянты», А.И. Куприн «Чудесный доктор», М.А. Булгаков «Записки молодого врача», М.М. Зощенко «Медицинский случай» и др.). Такие тексты несут в себе высокую моральную смысловую нагрузку: профессиональный путь медика непрост, это путь высокой ответственности; молодой врач должен быть чутким и внимательным к каждому пациенту, к каждой ситуации, должен уметь принимать решения в любой непростой ситуации. Кроме того, язык художественного текста – это «живой» язык общения

с разговорной речью, бытовой лексикой, профессиональным жаргоном – хороший способ преодоления языкового барьера и адаптации иностранных обучающихся.

Профессионально ориентированный подход в обучении иностранных слушателей – будущих врачей в настоящее время – это перспективное направление в методике преподавания РКИ. Это современный коммуникативно-интерактивный подход, который направлен на использование языка реального общения и языка будущей специальности в профессиональной сфере. Это особая организация познавательной деятельности, когда во время выполнения определенных заданий и упражнений, работы с текстом, заданий в игровой форме, с использованием мультимедийных технологий на уроке воспитывается личность будущего медика, формируется готовность учиться в медицинском вузе и делается осознанный выбор специальности.

Список литературы

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Н.П. Андрияшина [и др.]. М.; СПб., 1999.
2. Бочкова О.С., Колесникова В.В. Обучение речевой деятельности в процессе изучения русского языка иностранными учащимися // Лингводидактика в неязыковом вузе: традиционные и инновационные подходы: сб. науч. тр. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф. Ярославль, 2020. С. 282–285.
3. Зиновьева Е.М. Особенности преподавания медицинской терминологии на уроках русского языка как иностранного // Вестн. Тамб. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. С. 99–105.
4. Колесникова В.В., Бочкова О.С. Особенности адаптации иностранных слушателей, обучающихся на подготовительном факультете в Кубанском государственном технологическом университете // Вестн. Тул. гос. ун-та. Сер.: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2020. № 1(19). С. 146–147.
5. Дзюба Е.В., Массалова А.Э. Игровые интерактивные технологии на уроках РКИ системе профессионально ориентированного обучения // Педагогическое образование в России. 2019. № 2. С. 47–55.
6. Макаренко Е.Д. Короткометражный художественный фильм как средство обучения русскому языку как иностранному // Филологические и социокультурные вопросы науки и образования: сб. материалов V Междунар. науч.-практ. очно-заочной конф. 22 октября 2020 г. Краснодар, 2020. С. 609.

* * *

1. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Pervyj uroven'. Obshchee vladenie / N.P. Andryushina [i dr.]. M.; SPb., 1999.

2. Bochkova O.S., Kolesnikova V.V. Obuchenie rechevoj deyatel'nosti v processe izucheniya russkogo yazyka inostrannymi uchashchimisya // Lingvodidaktika v neyazykovom vuze: tradicionnye i innovacionnye podhody: sb. nauch. tr. po materialam II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Yaroslavl', 2020. S. 282–285.

3. Zinov'eva E.M. Osobennosti prepodavaniya medicinskoj terminologii na urokah russkogo yazyka kak inostrannogo // Vestn. Tamb. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. Tambov, 2019. S. 99–105.

4. Kolesnikova V.V., Bochkova O.S. Osobennosti adaptacii inostrannyh slushatelej, obuchayushchisya na podgotovitel'nom fakultete v Kubanskom gosudarstvennom tekhnologicheskom universitete // Vestn. Tul. gos. un-ta. Ser.: Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v prepodavanii estestvennonauchnyh disciplin. 2020. № 1(19). S. 146–147.

5. Dzyuba E.V., Massalova A.E. Igrovye interaktivnye tekhnologii na urokah RKI sisteme professional'no orientirovannogo obucheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2019. № 2. S. 47–55.

6. Makarenko E.D. Korotkometrazhnyj hudozhestvennyj fil'm kaksredstvo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Filologicheskie i sociokul'turnye voprosy nauki i obrazovaniya: sb. materialov V Mezhdunar. nauch.-prakt. ochno-zaochnoj konf. 22 oktyabrya 2020 g. Krasnodar, 2020. S. 609.

Professionally oriented approach to teaching the Russian language as a foreign language for the listeners of the medical and biological program

The article deals with the professionally oriented education – the modern approach in studying the Russian language as a foreign language. In the context of the approach the Russian language is taught with the use of the communicative and interactive techniques directed to the use of the language of the real communication and the language of the future specialty in the professional sphere.

Key words: professionally oriented approach, the Russian language as a foreign language, medical and biological program, foreign listeners, scientific style of speech, language for special purposes.

(Статья поступила в редакцию 09.04.2021)

*Е.С. РОМАНИЮК, О.А. МИХАЙЛУШКИНА,
А.В. ПОПОВА
(Волгоград)*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В НОВЫХ УСЛОВИЯХ

Рассматриваются особенности методики преподавания русского языка как иностранного на предвузовском этапе в течение последнего календарного года, изложены средства и методы дистанционной работы с иностранными учащимися. Анализируются особенности электронных форм обучения в диахроническом и синхроническом аспектах. Описывается специфика этапов онлайн-обучения иностранных учащихся.



Ключевые слова: *русский язык как иностранный, иностранные учащиеся, уровень обучения, предвузовский этап, электронные ресурсы, дистанционное обучение, веб-портал, социальные сети, онлайн-обучение.*

Введение. Обучение иностранных студентов в Российской Федерации является важным аспектом политики государства в области образования. В XXI в. в связи с активным развитием информационно-коммуникационных технологий и стремительной цифровизацией образования произошли значительные изменения в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Преподаватели начали использовать электронные учебные материалы в большем объеме, что позволило в значительной степени повысить эффективность обучения. Признавая такие положительные характеристики ИКТ и электронных образовательных ресурсов в обучении языкам, как доступность, экономия времени, повышение мотивации студентов, исследователи и методисты сферы РКИ фиксировали и дискуссионность применения ИКТ.

Так, справедливо было отмечено, что «задача обеспечения интерактивности и повышения наглядности демонстрируемых фактов языка <...> решаемая при помощи ИТ-решений, требует затрат времени (что не всегда возможно в условиях сжатой учебной программы), а также соответствующего уровня знаний педагога в области информатики» [10, с. 90].

Кроме того, процесс внедрения новых технологий повлек за собой необходимость изменений в учебных планах и корректировки

работы учебно-методических бюро подготовительных факультетов, а также неизбежно увеличилась учебная нагрузка преподавателей. В конечном итоге «процент включенности программно-технологических решений в процесс обучения иностранных студентов на предвузовском этапе зависел от технического оснащения вуза и его освоения сферы информатизации языкового обучения» [7, с. 115].

Однако можно с уверенностью сказать, что современная педагогика и дидактика быстро адаптируются к технологическим изменениям и активно внедряют информационно-коммуникационные технологии в образовательный процесс.

Дистанционное обучение на предвузовском этапе (как новое направление методики). В прошлом году условия работы преподавателей и учащихся претерпели значительные изменения. Пандемия коронавирусной инфекции отразилась на высших и средних учебных заведениях, которые были вынуждены перейти на систему дистанционного обучения. Не стали исключением подготовительные факультеты и отделения вузов РФ.

Незапланированный, отчасти стихийный переход на новую систему обучения привел к тому, что в сфере преподавания русского языка как иностранного начался интенсивный поиск «наиболее эргономичной технологии для успешного продолжения образовательного процесса в учебных заведениях» [8, с. 116]. Исследователи и методисты-практики сферы РКИ занялись вопросами поиска и разработки эффективных стратегий и тактик, методов и приемов обучения русскому языку как иностранному в условиях ДО.

В данной работе рассмотрены основные характеристики дистанционного и онлайн-обучения иностранных студентов на предвузовском этапе российского вуза в период пандемии и дальнейшие перспективы данного вида обучения. Настоящее исследование освещает проблемы эффективности дистанционной работы с иностранными студентами на предвузовском этапе, а также различия между двумя периодами обучения в дистанционном формате. В целях изучения эффективности применения электронных учебников и учебных пособий приводятся результаты опросов преподавателей и студентов. Основные положения и выводы статьи вносят вклад в развитие методики преподавания русского языка как иностранного на современном этапе в вопросах

дистанционного обучения и развития данной системы обучения.

Исследованием форм и методов дистанционного обучения в целом и на различных этапах обучения иностранных граждан в России занимались А.Л. Архангельская, О.М. Жигунова [1], А.Н. Богомолов [3], А.А. Белоглазов, Л.Б. Белоглазова [2], М.Н. Русецкая [9], В.В. Вязовская, Т.А. Данилевская, М.Е. Трубочанинова [4], А.Г. Ильин [5], В.В. Кытина [6], А.В. Хуторской [11]. В науке существуют различные определения термина *дистанционное обучение* (ДО). В настоящей статье мы будем придерживаться определения А.Н. Богомолова, который понимает дистанционное обучение как «целенаправленный синхронный или асинхронный процесс взаимодействия субъектов учебного процесса между собой и со средствами обучения на расстоянии при помощи специализированной образовательной среды, базирующейся на использовании информационно-телекоммуникационных технологий» [3, с. 37].

Как пишет В.В. Кытина, ДО «включает онлайн-обучение, онлайн-курсы и школы, дистанционные курсы, дистанционное образование, электронное обучение, blended learning и все остальные понятия, которые связаны с получением образования дистанционно с использованием интернет-технологий» [6, с. 35]. Если рассматривать применение технологий ДО в системе педвузовской подготовки иностранных студентов, наиболее актуальными представляются онлайн-обучение и blended learning.

А.В. Хуторской выделяет следующие формы системы ДО: 1) асинхронное обучение; 2) синхронное обучение; 3) смешанное обучение (blended learning) [11, с. 32].

При асинхронном обучении учащийся получает доступ к учебной программе, которая представляет собой материал для самостоятельной работы (видеолекции, различные презентации, учебные тексты и др.) и контрольный материал, позволяющий провести мониторинг усвоенной информации. Мониторинг может осуществляться как в автоматизированном режиме, так и лично преподавателем [Там же]. В вузах асинхронное обучение проходит, как правило, с применением электронных информационно-образовательных сред (ЭИОС).

Синхронное обучение проходит в режиме реального времени и предполагает онлайн-конференции или трансляции, во время которых учащиеся и преподаватель совместно ра-

ботаю над материалом. Смешанное обучение строится на совмещении синхронного и асинхронного режимов обучения [11, с. 32].

Отметим, что каждая из перечисленных форм представляется востребованной и применимой в системе высшего образования. Однако на этапе предвузовской подготовки иностранных слушателей более актуальным следует признать синхронное обучение. Данная форма обучения позволяет воссоздать «живое» взаимодействие преподавателя и учащихся в режиме реального времени, что, как показывает практика, ценится в первую очередь самими учащимися.

В целом ДО в сфере преподавания русского языка как иностранного имеет положительные направления, которые исследователи интерпретируют следующим образом: «1) создание комфортных условий для повышения квалификации, переподготовки людей без отрыва от места проживания и работы; 2) оптимизация трудозатрат на обучение за счет сокращения материальных ресурсов и потерь времени; 3) значительное увеличение емкости учебного материала и рост эффективности обучения вследствие использования инновационных информационных технологий; 4) возможность оперативного обновления учебного материала нестабильного характера (юриспруденция, экономика, техника и др.)» [2, с. 41].

При этом следует отметить, что ДО обострило такие закономерные трудности овладения неродным языком, как «1) языковой барьер; 2) сложность коммуникативного взаимодействия в паре *ученик – учитель* и в группе; 3) сложность доступа к информации на родном языке» [Там же, с. 42]. В качестве особой проблемы ДО признается «система контроля» [9, с. 1683]. М.Н. Русецкая подчеркивает, что «важным представляется создание у пользователя системы удаленного доступа ощущение систематического контроля» [Там же].

Учитывая намеченные исследователями положительные и отрицательные, требующие вдумчивого анализа стороны ДО, рассмотрим преподавание русского языка как иностранного на этапе предвузовской подготовки на базе Волгоградского государственного технического университета (ВолгГТУ).

Периоды дистанционного обучения. Дистанционный период работы преподавателей вузов в календарном 2020 г. можно разделить на две части: первый период – это второй семестр прошлого учебного года, второй период – первый семестр текущего 2020/21 уч. г.

Особенности первого периода (2-й семестр 2019/20 уч. г.) заключались в следующем:

- 1) являясь единственно возможным вариантом, дистанционное обучение не было технически и технологически подготовленным;
- 2) было много недостатков в материально-технической базе как преподавателей, так и студентов.
- 3) не существовало единой электронной платформы для преподавания русского языка как иностранного и других предметов;
- 4) не были созданы формы и средства текущего и итогового контроля обучаемых;
- 5) не было создано собственного электронного учебника;
- 6) все иностранные слушатели факультета находились в языковой среде, т. е. в стране изучаемого языка;
- 7) во втором семестре учащиеся имели определенный уровень владения русским языком, что облегчало организацию работы со студентами;
- 8) в рассматриваемый период между студентами и преподавателями уже были налаже-

ны возможные каналы общения в социальных сетях, через электронную почту, а также по телефону.

Перечислим особенности второго периода (2020/21 уч. г.):

- 1) большая степень подготовленности факультета и кафедры к дистанционному обучению;
- 2) использование в преподавании различных форм обучения – как офлайн, так и онлайн, а также гибридной формы в зависимости от конкретных условий;
- 3) стремление администрации к определенной упорядоченности и унификации дистанционного обучения;
- 4) создание новых собственных учебников и использование университетских изданий в электронном варианте;
- 5) изменения в учебных планах и формах контроля в соответствии с новыми условиями;
- 6) значительный перенос организационно-воспитательной работы в социальные сети («Фейсбук», «ВКонтакте» и т. д.) – организация конкурсов работ, сочинений, фотографий;



Рис. 1. Основные проблемы, с которыми столкнулись преподаватели кафедры русского языка ВолгГТУ в течение первого семестра 2020/21 уч. г. (по результатам опроса в феврале 2021 г.)

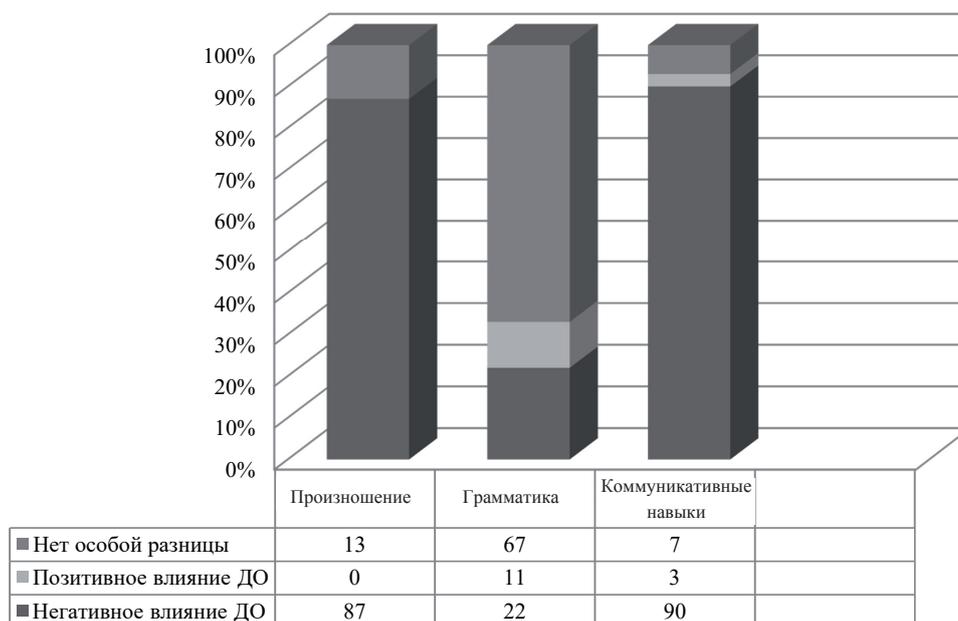


Рис. 2. Формирование языковых навыков



Рис. 3. Трудности обучающихся на ДО

поздравления студентов, информация о деятельности факультета и т. п.

В течение всего периода дистанционного обучения на кафедре русского языка ВолГТУ продолжают создаваться новые электронные материалы, в частности учебный курс «Учим

русский язык вместе» (закончены уровни А0 – А1+, А2). Он состоит из больших уроков-модулей, включающих лексико-грамматический материал, видеолекции и диалоги, аудиоматериалы, онлайн-тесты и контрольные материалы. Все учебно-методические разработки были

успешно апробированы в группах, которые обучаются дистанционно, где студенты находятся в своих странах, а также – с теми учащимися, которые временно пребывают на карантине, находясь в Волгограде. Кроме того, создаются электронные пособия по различным научным профилям – инженерному, медико-биологическому и экономическому.

Мониторинг особенностей ДО на факультете подготовки иностранных специалистов ВолгГТУ. В марте 2021 г. на кафедре русского языка ВолгГТУ был проведен опрос преподавателей и слушателей подготовительного отделения. Целью опроса стало выявление основных трудностей, возникающих в преподавании и изучении РКИ дистанционно, а также рассмотрение положительного потенциала ДО, в частности определение форм и методов работы, которые наиболее эффективно показали себя при обучении онлайн и могут активно использоваться в обучении офлайн.

Рассмотрим результаты опроса преподавателей. Среди главных проблем, возникающих у преподавателей РКИ при дистанционном обучении, называют отсутствие у студентов хорошо функционирующих средств связи (31%), сниженную мотивацию обучающихся (27%), необходимость создания новых учебно-методических материалов (22%) необходимость новых форм контроля (15%), совмещение различных форм деятельности в процессе ДО – контроля за техническими средствами, за качеством собственной связи и т. д. (5%).

Интересно заметить, что по результатам аналогичного опроса, который был проведен во втором семестре 2019/20 уч. г. на кафедре русского языка ВолгГТУ, подавляющее большинство преподавателей в качестве основной проблемы перехода на ДО отметили сниженную мотивацию обучающихся (40%), при этом неудовлетворительное качество средств связи отметили 25% опрошенных [7, с. 118–119].

Данные различия вполне закономерны: в 2019/20 уч. г. слушатели подготовительных отделений перешли на ДО после первого семестра офлайн, отсутствие привычных аудиторных занятий негативно сказалось на мотивации обучающихся. В 2020/21 уч. г. слушатели изначально обучались онлайн, более того, были обеспечены специально созданными для ДО учебно-методическими материалами, что позволило повысить интерес к занятиям.

Что касается формирования языковой компетенции, то, безусловно, дистанционный формат обучения оказал влияние на успешность овладения языковыми навыками. Значительные трудности возникают при обучении

произношению (87% преподавателей отметили отрицательное влияние ДО на формирование фонетических навыков). Обучение грамматике, согласно мнению большинства опрошенных, не претерпело существенных изменений (11% высказались за положительное влияние ДО, 22% – за отрицательное влияние и 67% не заметили каких-либо изменений). Особого внимания требует развитие коммуникативных навыков (90% опрошенных считают, что на ДО коммуникативные навыки учащихся значительно ниже по сравнению с очным обучением).

Примечательно, что наряду с серьезными трудностями, которые возникают при обучении русскому языку дистанционно, можно отметить и положительный потенциал новой формы работы. Так, на ДО особую эффективность показали некоторые методы и приемы, которые необходимо и в дальнейшем применять при очном обучении. Абсолютное большинство преподавателей отметило работу с тестовыми сервисами и тестами-онлайн (68%), использование групп в соцсетях («ВКонтакте», «Фейсбук» и др.) для размещения учебных материалов и практики письменной речи (25%), интерактивные игры (7%).

Интересные результаты показал также опрос слушателей подготовительного отделения. Учащимся было предложено выбрать основную проблему, с которой они сталкиваются на ДО.

Около половины опрошенных (48%) назвали плохое качество интернет-соединения (сюда также относятся перебои с электричеством), 40% заметили, что в условиях ДО мотивация к учебе становится меньше, 12% указали на отсутствие бумажных учебников как на фактор, препятствующий лучшему усвоению предмета. Очевидно, что из перечисленных факторов преподаватель может оказать влияние только на мотивацию обучающихся к изучению русского языка.

В связи с этим учащимся было предложено ответить на вопрос о том, какие виды заданий при ДО делают занятие более интересным и полезным. Предпочтения иностранных слушателей выглядят следующим образом: каждый третий назвал творческие задания (подготовка доклада, презентации) в качестве наиболее стимулирующих к учебе, 27% опрошенных находят наиболее интересным просмотр видеороликов с последующим выполнением заданий. Онлайн-упражнения выбрали 24% слушателей, игры – 16%.

Результаты проведенных опросов вносят уточнения в существующие исследования си-

стемы дистанционного обучения русскому языку как иностранному и намечают траектории дальнейшего развития данного направления. Очевидно, что на данном этапе необходимо продолжать работу по формированию контрольных онлайн-материалов, учебных материалов, формирующих навыки аудирования и говорения, а также банк творческих заданий, направленных на развитие коммуникативных навыков обучающихся.

Заключение. Вопросы разработки средств и методов дистанционного обучения, создание новых электронных учебников и учебных пособий остаются насущными задачами для методики и лингводидактики русского языка как иностранного. Анализ опросов преподавателей и иностранных студентов показал, что в целом процесс дистанционного обучения в 2020/21 уч. г. был спроектирован успешно и продолжается, несмотря на отдельные недостатки, требующие устранения.

Процесс создания электронных учебников должен быть продолжен, поскольку это необходимо на данном этапе и в дальнейшем может быть актуальным вследствие того, что не все иностранные учащиеся могут обучаться в России на предвузовском этапе. В последние годы существует тенденция некоторых стран к обучению русскому как иностранному дистанционно в пределах родной страны с последующим въездом в Россию и обучением на первом курсе бакалавриата, магистратуры или аспирантуры.

Использование качественных электронных учебников иностранцами в своей стране для того, чтобы овладеть русским языком в объеме I сертификационного уровня и затем продолжать изучать его в российском вузе, остается насущной потребностью. Многие иностранцы хотят изучать русский язык дистанционно с целью развития бизнеса или для путешествий.

Отдельно нужно отметить семьи, где есть дети-билингвы, они нуждаются в дистанционных курсах для обучения. Наконец, есть очень много иностранных студентов, которым необходимо продолжать изучение русского языка, но они заняты другими предметами и научной работой, поэтому использование дистанционного преподавания с таким контингентом с высокой степенью мотивации является очень эффективным. Таким образом, с окончанием периода пандемии востребованность средств дистанционного обучения для иностранцев, изучающих русский язык, будет расти.

Список литературы

1. Архангельская А.Л., Жигунова О.М. К проблеме формирования электронной образовательной среды на портале вуза для студентов-иностранцев довузовского этапа обучения // Вестник Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Вопросы образования: языки и специальность. 2012. № 3. С. 110–115.
2. Белоглазов А.А., Белоглазова Л.Б., Мокашев В.В., Копылова П.А. Дистанционное обучение как один из способов эффективного обучения иностранных студентов // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Информатизация образования. 2018. № 1. Т. 15. С. 38–45.
3. Богомолов А.Н. Сетевое обучение и формы его реализации в учебном процессе // Русский язык за рубежом. 2006. № 1. С. 36–44.
4. Вязовская В.В., Данилевская Т.А., Трубочнинова М.Е. Интернет-ресурсы в обучении русскому языку как иностранному: ожидания vs реальность // Русистика. 2020. № 1. Т. 18. С. 69–84.
5. Ильин А.Г. Дистанционное индивидуальное обучение // NovaUm.Ru. 2020. № 23. С. 112–114.
6. Кытина В.В. дистанционная форма обучения РКИ как эффективный инструмент оптимизации образовательного процесса // Русский язык за рубежом. 2020. № 5. С. 34–42.
7. Михайлушкина О.А., Романюк Е.С., Филимонова Н.Ю. Особенности дистанционного обучения иностранных студентов на предвузовском этапе // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 1(154). С. 114–121.
8. Мельникова Т.Н., Куровская Ю.П., Ковынева И.А., Петрова Н.Э. Особенности онлайн-обучения русскому языку иностранных студентов-медиков // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и новации. Курск, 2020. С. 115–123.
9. Русецкая М.Н. Методика преподавания РКИ в эпоху цифровой педагогики // Динамика языковых и культурных процессов современной России. 2018. № 6. С. 1680–1685.
10. Русский язык как иностранный в системе подготовительных отделений российских вузов: сб. информационно-аналитических материалов / науч. ред. Л.А. Вербицкая. СПб., 2019.
11. Хуторской А.В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики // Открытое образование. 2001. № 2. С. 30–35.

* * *

1. Arhangel'skaya A.L., Zhigunova O.M. K probleme formirovaniya elektronnoj obrazovatel'noj sredy na portale vuza dlya studentov-inostrancev dovu-zovskogo etapa obucheniya // Vestnik Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Voprosy obrazovaniya: yazyki i special'nost'. 2012. № 3. S. 110–115.
2. Beloglazov A.A., Beloglazova L.B., Mokashev V.V., Kopylova P.A. Distancionnoe obuchenie

как один из способов эффективного обучения иностранных студентов // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Informatizaciya obrazovaniya. 2018. № 1. T. 15. S. 38–45.

3. Bogomolov A.N. Setevoe obuchenie i formy ego realizacii v uchebnom processe // Russkij yazyk za rubezhom. 2006. № 1. S. 36–44.

4. Vyazovskaya V.V., Danilevskaya T.A., Trubchaninova M.E. Internet-resursy v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: ozhidaniya vs real'nost' // Rusistika. 2020. № 1. T. 18. S. 69–84.

5. Il'in A.G. Distancionnoe individual'noe obuchenie // NovaUm.Ru. 2020. № 23. S. 112–114.

6. Kytina V.V. distancionnaya forma obucheniya RKI kak effektivnyj instrument optimizacii obrazovatel'nogo processa // Russkij yazyk za rubezhom. 2020. № 5. S. 34–42.

7. Mihajlushkina O.A., Romanyuk E.S., Filimonova N.Yu. Osobennosti distancionnogo obucheniya иностранных студентов на predvuzovskom etape // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 1(154). С. 114–121.

8. Mel'nikova T.N., Kurovskaya Yu.P., Kovyneva I.A., Petrova N.E. Osobennosti onlajn-obucheniya russkomu yazyku иностранных студентов-medikov // Metodika prepodavaniya иностранных языков i RKI: tradicii i novacii. Kursk, 2020. S. 115–123.

9. Ruseckaya M.N. Metodika prepodavaniya RKI v epohu cifrovoj pedagogiki // Dinamika yazykovyh i kul'turnyh processov sovremennoj Rossii. 2018. № 6. S. 1680–1685.

10. Russkij yazyk kak inostrannyj v sisteme podgotovitel'nyh otdelenij rossijskikh vuzov: sb. informacii-analiticheskikh materialov / nauch. red. L.A. Verbitskaya. SPb., 2019.

11. Hutorskoj A.V. Nauchno-prakticheskie predposylki distancionnoj pedagogiki // Otkrytoe obrazovanie. 2001. № 2. S. 30–35.

Distance education of foreign students in new conditions

The article deals with the peculiarities of the teaching methods of the Russian language as a foreign language at a pre-university stage during the last calendar year. There are stated the means and methods of the distance work with foreign students. There are analyzed the peculiarities of the online forms of education in the diachronic and synchronic aspects. There is stated the specific character of the stages of online education of foreign students.

Key words: *the Russian language as a foreign language, foreign students, level of education, pre-university stage, electronic resources, distance education, web-portal, social networks, online education.*

(Статья поступила в редакцию 10.04.2021)

А.О. ГАВРИЛОВА
(Волгоград)

СПЕЦИФИКА ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ НА СТУПЕНЯХ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Анализируются основные подходы к исследованию творческого саморазвития личности. Обоснована актуальность реализации педагогических возможностей, резервов и ресурсов русской народной культуры в творческом саморазвитии личности. Выявлены специфика и принципы творческого саморазвития личности на каждой ступени непрерывного художественного образования.

Ключевые слова: *творческое саморазвитие, педагогический потенциал, личность, русская народная культура, система, непрерывное художественное образование, принцип.*

В условиях активной модернизации российского образования особую актуальность приобретает проблема творческого саморазвития личности на всех ступенях непрерывного художественного образования в процессе реализации педагогического потенциала русской народной культуры. Особенно остро данная проблема стоит в условиях нивелирования этнокультурных составляющих национальных и региональных образовательных систем, что связано с процессами глобализации и интеграции российского образования в мировое пространство и ориентации личности на универсальные интернациональные образцы художественного творчества. Однако творческое саморазвитие личности невозможно без обращения к родным корням, ориентации на этнокультурные ценности в художественном творчестве, регионализации и этнизации содержания образования, реализации богатейших обучающих и воспитывающих возможностей, которые может предоставить русская народная культура. При этом творческое саморазвитие личности необходимо рассматривать как культуросообразный процесс, обладающий своей спецификой на каждой ступени непрерывного художественного образования, которая может проявляться и усиливаться в зависимости от условий, характера и направления

реализации педагогического потенциала русской народной культуры.

В связи с вышесказанным целью данной статьи является выявление специфики творческого саморазвития личности на ступенях системы непрерывного художественного образования в условиях реализации педагогического потенциала русской народной культуры. Для более глубокого научного осмысления проблемы и достижения поставленной цели обратимся к исследованию ключевых дефиниций и подходов.

В рамках культурологического подхода творческое саморазвитие личности рассматривается сквозь призму культуры, народной культуры, этнокультуры. Исследуемый процесс признается учеными как процесс культурный, осуществляющийся в культуросообразном образовательном пространстве, где все составляющие напитаны созидательными смыслами (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, С.И. Гессен, Н.Б. Крылова, С.В. Кульневич и др.). Следовательно, предпосылки творческого саморазвития личности зарождаются в первую очередь в результате ценностного взаимодействия личности с окружающей культурной средой. Данное взаимодействие приводит к качественному творческому преобразованию мира и личности как его неотъемлемой и важнейшей части.

В основе личностного подхода к изучению категории творческого саморазвития заложена идея о ключевой роли внутренних, переживаемых личностью процессов, самой личности как центральной фигуры своей художественно-творческой жизни, а также высокой интеллектуальной активности в исследуемом процессе (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.). Когнитивные процессы неизменно протекают в контексте личностных особенностей – ценностно-смысловой системы, мотивов, национального самосознания, духовно-нравственных установок [1]. При этом специфика взаимодействия духовно-нравственной сферы с когнитивной и эмоционально-ценностной оказывает влияние на характер, траекторию творческого саморазвития и стиль художественно-творческой деятельности личности.

В рамках деятельностного подхода ученые делают акцент на исследовании деятельностных детерминант творческого саморазвития (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др.). Творческое саморазвитие является неотъемлемым услови-

ем, которое обеспечивает готовность к сложной художественно-творческой деятельности, постоянному внутреннему самосовершенствованию [10]. При этом творческое саморазвитие личности не мыслится вне конкретной деятельности и исследуется как активная внутренняя деятельность личности по самопреобразованию на особом духовно-творческом уровне. Следовательно, творческое саморазвитие представляет собой процесс актуализации созидательного потенциала человека посредством вовлечения его в деятельность, связанную с художественным творчеством, воспитания в себе самом собственного внутреннего интересного самобытного мира и себя как создателя [3].

В рамках системного подхода (Г.Н. Александров, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Н.В. Блауберг, В.А. Губанов, В.В. Захаров, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.) творческое саморазвитие рассматривается как свойство целостной системы, реализующее определенные психологические функции, что проявляется в успешности художественно-творческой деятельности личности [12]. Здесь творческое саморазвитие сводится к психическому процессу, а ключевым моментом концепции является проблемность мышления, выражающегося в открытости личности новому художественному опыту, самостоятельной постановке вопросов творчества и поиске художественно-творческих решений. Творческое саморазвитие исследуется как способность личности к преодолению противоречий своего развития, способность к самоуправлению: целеполаганию, проектированию нового своего состояния, корректировке процессов самосовершенствования, объективному анализу творческих результатов, выдвижению новых перспектив саморазвития в процессе реализации педагогического потенциала русской народной культуры.

В целом творческое саморазвитие личности рассматривается учеными как важнейшая структурно-процессуальная характеристика личности в трех аспектах: процесс, уровень, качество (И.Ф. Исаев, И.А. Шаршов); процесс последовательных внутренних количественно-качественных преобразований на духовном и физическом уровне с целью реализации собственной субъектности. При этом внимание акцентируется на процессах качественного преобразования внутренних структур «самости», самобытности личности (В.И. Андреев). Творческое саморазвитие предполагает актив-

ное самосовершенствование личности, кардинальное преобразование внутреннего мира человека в соответствии с индивидуально-личностными ценностями, предпочтениями, привычками, смыслами; преобразование коренных основ бытия человека.

Творческое саморазвитие исследуется нами как процесс индивидуально-личностного самосозидательного преобразования внутренней творческой природы, внутреннего мира ценностей, наполнения художественного творчества новым содержанием и смыслами. Это процесс постоянного совершенствования художественного мастерства личности, результатом которого является построение собственной концепции творчества, создание оригинальных произведений искусства, в которых ярко прослеживается субъектная позиция автора, наблюдается наполнение творческой работы традиционными культурными ценностями и смыслами.

В рамках нашего исследования творческое саморазвитие личности в системе непрерывного художественного образования не мыслится вне аксиологического поля русской народной культуры как культурного базиса и личностно-образующей художественно-творческой субстанции. Творческое саморазвитие личности есть процесс культуросообразный, протекающий в этнокультурной среде, где русская народная культура является «прочным ядром, которое “цементирует” сложную этническую структуру России как многонационального государства и служит связующим звеном, своеобразной “интерактивной сетью”, которая объединяет и сплачивает на своей платформе различные этнические группы всей страны» [3].

Творческое саморазвитие личности, характеризующееся трансляцией в образовательном процессе ценностей русской народной культуры, воспроизведением их в творчестве, обогащением новыми смыслами в контексте современной реальности, строится на патриотизме и направлено на утверждение художественно-творческих патриотических идеалов личности. Творческое саморазвитие личности на ступенях непрерывного художественного образования имеет свою специфику, его характер и динамика как процесса может меняться в зависимости от условий и направлений реализации педагогического потенциала русской народной культуры.

Художественное образование рассматривается как непрерывный процесс овладения и присвоения личностью художественной куль-

туры своего народа и всего человечества [5] в связи с психологическими особенностями личности и социальными функциями искусства, которые и являются объективными предпосылками непрерывного художественного образования [9]. В данном контексте непрерывность исследуется как закономерность и императив художественного образования, т. к. связана с диалектической природой искусства, художественного творчества, с психологическими особенностями творческого саморазвития личности и профессиональным становлением специалистов в сфере искусства и художественно-педагогического образования [6]. В современном непрерывном образовании «ставка делается на личность, не только умеющую учиться, но и понимающую и принимающую смысл этого, проектирующую и реализующую свою траекторию движения к намеченной цели» [8], допускающую для себя возможности ученичества и постоянного развития путем обучения и воспитания в сопряжении с реализацией собственного жизненного проекта в любом возрасте [7].

В нашем исследовании непрерывное художественное образование как система рассматривается в трех аспектах:

- особого рода педагогическая среда, включающая комплекс педагогических условий для эффективного творческого саморазвития личности;
- системно-целостное развитие личности и социума в процессе овладения и присвоения ими отечественной и мировой художественной культуры;
- комплекс художественно-образовательных институтов, организаций, учреждений, центров и образовательных кластеров в системе региона.

Ступенями системы непрерывного художественного образования являются общее, дополнительное, профессиональное и постдипломное образование.

Наша опытно-экспериментальная работа по внедрению технологии реализации педагогического потенциала русской народной культуры в творческом саморазвитии личности на ступенях непрерывного художественного образования ведется на базах Центра «Олимпия», ФГБОУ ВО «ВГСПУ», ГАУ ДПО «ВГАПО», ГБПОУ «ВТК», МОУ Лицей № 8 «Олимпия» г. Волгограда. В формирующий эксперимент включены педагоги и методисты, преподаватели, обучающиеся данных образовательных учреждений. В опытно-экспериментальной ра-

боте реализуется авторская региональная культурно-образовательная программа «Реализация педагогического потенциала русской народной культуры в творческом саморазвитии личности», которая включает творческие проекты регионального и всероссийского уровня, образовательные программы-модули, арт-лаборатории, вебинары, творческие семинары, мастерские, пленэры и др. В контексте реализуемой программы русская народная культура рассматривается как особая область творчества, творческий продукт, постоянно развивающаяся среда и сфера художественной деятельности.

Русская народная культура аккумулирует в себе духовные и материальные ценности и поэлементно включает духовно-нравственную, материальную, художественно-эстетическую, педагогическую и нормативную составляющие [2]. Специфические особенности русской народной культуры обусловлены национальным характером, становление которого проходило под воздействием многообразных географических и исторических факторов, определивших развитие всей русской народной культуры в целом. Русский характер составляют коллективизм или соборность, иррационализм, пассивность с одной стороны (отсюда терпеливость, лень, мечтательность) и ее полярность с другой (что проявляется в максимализме, стремлении к крайностям, резких поворотах эмоций и настроения, импульсивности), широта и открытость натуры, доброта, эмпатия, долготерпение и подвижничество [11].

Так, в круг специфических особенностей русской народной культуры с позиции художественного творчества входят:

- соборность (проявляющаяся в создании художественных групп и артелей художников, формировании школ художественных стилей и направлений);

- особое переживание Пространства личностью в своем внутреннем мире и творчестве (что обусловлено бескрайностью русской равнины, открытостью; отсюда многообразие и многогранность мифологии, художественных методов, жанров);

- глубокое духовное содержание художественно-творческой деятельности и ее результатов (умозрительные и поучительные сюжеты в искусстве);

- синтез в творчестве традиционных мифологических и православных сюжетов и образов, дуализм духовных основ художественного творчества (что ярко проявляется в изо-

бразительном искусстве, лубке, резьбе по дереву и т. д.);

- незавершенность творческого бытия личности в художественном пространстве русской народной культуры (с одной стороны, обусловленная некоторой леностью в творчестве, а с другой – постоянным поиском новых форм, экспериментированием с цветом, фактурой, тематикой художественных произведений и др.);

- вопрошание, иррациональность и сопереживание (обусловлены склонностью русского человека к вере в непостижимое и таинственное, некоторой грусти, искреннему состраданию, проявляется в изобразительном искусстве, лиричных грустных колоритах пейзажей, атмосферности художественных произведений, методах и техниках изображения окружающей действительности);

- мудрость и поучительность (воспитательные основы художественного творчества, произведений русского народного искусства и культуры).

Воспитательная сущность русской народной культуры, отличающейся уникальной самобытностью, воплощается в ее педагогическом потенциале.

Педагогический потенциал русской народной культуры в нашем исследовании рассматривается как четко организованная система обучающих возможностей, воспитывающих резервов и развивающих ресурсов исследуемой культуры, стержневым образованием которых является аккумулирующее традиционное и аксиологическое содержание ядро. В структуре исследуемого потенциала выделяются обучающий, развивающий, воспитывающий, ценностно-нормативный компоненты. Содержательное наполнение исследуемого потенциала обеспечивается характеристиками (созидательность, коммуникативность, опосредованность, контекстность, синергичность, ситуационность, событийность, витальность, субъектность), которые проявляются в гносеологической, духовно-нравственной, творческой и аксиологической функциях потенциала, обуславливающих многоаспектность актуализации его возможностей, резервов и ресурсов в творческом саморазвитии личности [4].

Реализация педагогического потенциала русской народной культуры осуществляется на всех ступенях непрерывного художественного образования и в творческом саморазвитии личности с преобладающим компонентом

исследуемого потенциала. Воздействие каждого компонента потенциала на характер саморазвития личности на каждой ступени имеет свою специфику.

В общем образовании творческое саморазвитие базируется на поиске личностью собственного уникального «я», «вращивании» в творчестве этнокультурных и эстетических образцов, приращении художественно-творческого опыта и знаний, приумножении багажа художественных идей. На ступени общего образования возможна профориентационность, начальная включенность в профессиональную деятельность, что проявляется в старших классах, когда обучающимся предлагают выбрать профиль класса. Начальные навыки постижения какой-либо профессии также предлагает внеурочная деятельность.

Ведущее направление реализации педагогических возможностей русской народной культуры на данной ступени связано с постепенным включением обучающихся в будущую профессионально-творческую деятельность (деятельность художника, дизайнера) на уроке изобразительного искусства или во внеурочной деятельности, приобретением к русской народной культуре, ее ценностям, погружением в этнокультурные смыслы. Особенности реализации данного компонента потенциала заключаются в возможности выбора обучающимися ведущей художественно-творческой деятельности (живопись, графика, декоративно-прикладное искусство, дизайн, каллиграфия, скульптура, цифровое искусство и др.) в урочной и/или внеурочной деятельности, способа творческой самореализации в процессе постижения и утверждения ценностей и смыслов русской народной культуры.

На данной ступени нами были с успехом реализованы проекты конкурса русской каллиграфии, фестиваля русского народного искусства и пленэров «Русь живописная», в результате чего нам удалось привлечь обучающихся к этнохудожественной деятельности, сформировать у них новые знания и умения, раскрыть новые таланты.

Дополнительное образование детей и взрослых предоставляет обучающимся возможности:

- получить уникальные специальные знания от профессионалов как в процессе обучения, так и во время художественных мастер-классов и творческих семинаров;
- развить навыки и качества, которые пригодятся в будущей профессии;

– сформировать богатое и разностороннее портфолио, участвуя в различных фестивалях и конкурсах.

Творческое саморазвитие на этой ступени целенаправленно и поступательно.

Среди специфических характеристик исследуемого процесса можно назвать эмоциональность, многогранность творческой деятельности и увлечений. Дополнительное образование характеризуется разнообразием видов творческой деятельности и предоставлением широких возможностей обучающимся для их творческого саморазвития и самореализации.

Ведущее направление реализации обучающих возможностей русской народной культуры на данной ступени связано с включением обучающихся в различные виды творчества. Например, обучающиеся во время студийных занятий могут попробовать свои силы и в живописи, и в графике, и в искусстве рукописной книги. Особенности реализации данного компонента потенциала заключаются в возможности выбора обучающимися в процессе обучения конкретного вида художественно-творческой деятельности и/или нескольких видов художественного творчества для более глубокого изучения.

На данной ступени мы реализовали проект конкурса «Моя рукописная книга», в котором приняло участие более 1 500 обучающихся из Волгоградского региона и других регионов России. Ежегодно для фестиваля-конкурса традиционно выбирается тема, связанная с русской народной культурой, например «Русские народные сказки», «Красота русских народных художественных промыслов», «Русское народное искусство» и т. д. Участники фестиваля-конкурса посетили наши обучающие мастер-классы и творческие семинары по русской народной культуре, каллиграфии и рукописной книге, выполнили собственные рукописные книги на темы, связанные с русской народной культурой. Результатом нашего проекта стало создание уникального Музея рукописной книги в Волгоградском регионе, коллекция которого насчитывает более 150 экземпляров рукописных книг, выполненных полностью вручную, являющихся настоящими произведениями искусства и образцами величайших традиций рукописной книжности и русской народной культуры.

На ступени профессионального образования творческое саморазвитие личности как глубоко осмысленный и профессионально направленный процесс продолжает активно на-

полняться новыми ценностями. Здесь происходит актуализация личностных смыслов, формирование новых смыслов созидания и преобразования окружающего мира, развитие профессионально-творческого стиля в художественном творчестве. На ступени профессионального образования обучающиеся углубленно изучают ту отрасль художественного творчества, которую они выбрали.

Ведущее направление реализации воспитывающих резервов русской народной культуры на данной ступени связано с активным погружением студентов в мир этнокультурных ценностей, построением проекта собственного творческого саморазвития с использованием традиций русской народной культуры. Особенности реализации данного компонента потенциала заключаются в узконаправленном применении резервов русской народной культуры в творческой деятельности с учетом будущей профессии.

На данной ступени мы реализовали проекты «Русь моя!», «Графика в русском народном искусстве», «Русские пленэры», включающие выставки, мастерские, конкурсы, стажировки, мастер-классы и др. Результатом авторских проектов стало создание единого творческого пространства региона, объединяющего творческих людей и представляющего собой уникальную площадку для реализации творческого потенциала личности.

Постдипломное образование как одна из важнейших ступеней системы непрерывного художественного образования предоставляет уникальные ресурсы для личностного творческого саморазвития. Курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка, мастер-классы, педагогические лаборатории, конференции, проекты создают отличную базу для личностного роста и творческого саморазвития. Обучающиеся самостоятельно выбирают индивидуальный маршрут своего творческого саморазвития. Данная ступень непрерывного художественного образования характеризуется самостоятельным применением обучающимися развивающих ресурсов русской народной культуры в творчестве.

Ведущее направление реализации ресурсов русской народной культуры связано с постоянным творческим ростом, повышением уровня профессионального мастерства. Особенности реализации данного компонента потенциала заключаются в приращении нового этнохудожественного опыта к имеющимся знаниям, умениям, навыкам и компетенциям обучающихся.

На данной ступени нами были реализованы проекты «Красота русского мира» и «Я – созидатель!», которые включали фестивали искусств, конкурсы профессионального мастерства, конференции и вебинары. Результатом реализации проектов стало объединение творческих сил региона в уникальное профессиональное сообщество и создание нового стимула для дальнейшего творческого саморазвития уже состоявшихся художников, педагогов.

В процессе нашего исследования мы выделили ключевые принципы творческого саморазвития личности в системе непрерывного художественного образования: принцип духовного сотворчества, принцип творческого самопознания, принцип творческого погружения во внутренний мир «я», принцип непрерывного творческого поиска.

Таким образом, система непрерывного художественного образования предоставляет широкие возможности для творческого саморазвития личности с включением педагогических возможностей, резервов и ресурсов потенциала русской народной культуры. Процесс творческого саморазвития личности осуществляется на всех ступенях непрерывного художественного образования. При этом на каждой ступени данный процесс имеет свою специфику.

1. На ступени *общего образования* творческое саморазвитие обучающихся опирается на формирование индивидуальной творческой самобытности личности, освоение новых этнохудожественных знаний и умений, приобретение новых художественных навыков. Здесь обучающиеся познают русскую народную культуру на эмоционально-чувственном уровне, осваивают традиционные художественные методы работы над творческим произведением и традиционные художественные техники, приобщаются к русской народной культуре через художественное творчество. На данной ступени ведущим принципом творческого саморазвития личности является принцип духовного сотворчества.

2. На ступени *дополнительного образования* творческое саморазвитие как процесс наполнен эмоциями, новыми впечатлениями. Обучающиеся пробуют себя в разных видах творческой деятельности. Среди характеристик творческого саморазвития – многогранность и динамичность творчества, активность обучающихся в соревновательных творческих мероприятиях, эксперименты в

художественном творчестве. Специфика познания русской народной культуры и творческого саморазвития на основе ее потенциала заключается в усложнении новых специальных этнохудожественных знаний, постижении основ и традиций возможной будущей художественной профессии с позиции создателя этнокультурных ценностей. Здесь ключевым принципом творческого саморазвития личности является принцип творческого самопознания.

3. На ступени *профессионального образования* творческое саморазвитие более осмысленно и профессионально направленно, характеризуется насыщением личностными смыслами, формированием творческого стиля, становлением себя как оригинального автора, определением своей индивидуальной творческой ниши в мире художественного творчества. Русская народная культура здесь воспринимается обучающимися как область профессионального знания, они углубляются в изучение русской народной культуры, постигают глубокие этнохудожественные знания и сложные профессиональные приемы работы над произведением искусства на русскую народную тематику. На этой ступени ведущим принципом творческого саморазвития личности является принцип творческого погружения во внутренний мир «я».

4. На ступени *постдипломного образования* творческое саморазвитие характеризуется обнаружением новых смыслов творчества личности, высокой мотивацией и высокой степенью самостоятельности. В художественном творчестве может наблюдаться периодичность, смена авторских стилей, эволюция и преобразование художественной манеры автора.

Особое значение здесь приобретают ценностные основы творчества, когда человек уже определился в профессии и имеет ряд успехов, но при этом продолжает заниматься художественным творчеством, наполняя его новыми ценностями и смыслами. Обучающиеся рассматривают русскую народную культуру как неисчерпаемый ресурс для подпитки и обновления самобытными идеями собственного художественного творчества, как источник вдохновения и постоянного профессионального творческого саморазвития и роста в области художественного творчества. На данной ступени основополагающим принципом творческого саморазвития личности является принцип непрерывного творческого поиска.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. 3-е изд. М., 2010.
2. Гаврилова А.О. Педагогический потенциал русской народной культуры как основа развития творческих способностей подростка: дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2018.
3. Гаврилова А.О. Русская народная культура в контексте современного художественного образования подростка (диагностический аспект) // Бизнес. Образование. Право. 2016. № 1(34). С. 269–273.
4. Гаврилова А.О. Сущность педагогического потенциала русской народной культуры // Фундаментальные исследования. 2015. № 2. С. 4280–4285.
5. Зрелых Д.Л. Художественное образование как непрерывный процесс познания объективной реальности человеком // Ученые записки: электрон. науч. журн. Курск. гос. ун-та. 2008. № 2(6). С. 141–149.
6. Кокурина И.П. Непрерывное художественное образование в контексте идеи развития и социализации личности обучающегося // Научные исследования в образовании. 2008. № 9. С. 23–25.
7. Колесникова И.А. Культура непрерывного образования: к обоснованию понятия // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 1(5). С. 2–22.
8. Коротков А.М., Сергеев Н.К. Регионализация как тенденция развития современного российского образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 5(138). С. 4–9.
9. Неменский Б.М. Искусство как форма познания и организации жизни (проблемы художественной педагогики) // Гуманитарное пространство. 2012. Т. 1. № 9. С. 1–100.
10. Психология саморазвития человека в системе «образование – профессия – общество»: подходы и результаты исследований: кол. моногр. / под ред. М.М. Дудиной. Екатеринбург, 2015.
11. Смыслов В.В. Русская история и культура в контексте русского национального характера // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. 2016. Т. 12. № 16. С. 25–30.
12. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. М., 2013.

* * *

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya. 3-e izd. M., 2010.
2. Gavrilova A.O. Pedagogicheskij potencial russkoj narodnoj kul'tury kak osnova razvitiya tvorcheskih sposobnostej podrostka: dis. ... kand. ped. nauk. Voronezh, 2018.
3. Gavrilova A.O. Russkaya narodnaya kul'tura v kontekste sovremennogo hudozhestvennogo obrazovaniya podrostka (diagnosticheskij aspekt) // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2016. № 1(34). S. 269–273.

4. Gavrilova A.O. Sushchnost' pedagogicheskogo potenciala russkoj narodnoj kul'tury // Fundamental'nye issledovaniya. 2015. № 2. S. 4280–4285.

5. Zrelyh D.L. Hudozhestvennoe obrazovanie kak nepreryvnyj process poznaniya ob#ektivnoj real'nosti chelovekom // Uchenye zapiski: elektron. nauch. zhurn. Kursk. gos. un-ta. 2008. № 2(6). S. 141–149.

6. Kokurina I.P. Nepreryvnoe hudozhestvennoe obrazovanie v kontekste idei razvitiya i socializacii lichnosti obuchayushchegosya // Nauchnye issledovaniya v obrazovanii. 2008. № 9. S. 23–25.

7. Kolesnikova I.A. Kul'tura nepreryvnogo obrazovaniya: k obosnovaniyu ponyatiya // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2014. № 1(5). S. 2–22.

8. Korotkov A.M., Sergeev N.K. Regionalizaciya kak tendenciya razvitiya sovremennogo rossijskogo obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 5(138). S. 4–9.

9. Nemenskij B.M. Iskusstvo kak forma poznaniya i organizacii zhizni (problemy hudozhestvennoj pedagogiki) // Gumanitarnoe prostranstvo. 2012. T. 1. № 9. S. 1–100.

10. Psihologiya samorazvitiya cheloveka v sisteme «obrazovanie – professiya – obshchestvo»: podhody i rezul'taty issledovanij: kol. monogr. / pod red. M.M. Dudinoj. Ekaterinburg, 2015.

11. Smyslov V.V. Russkaya istoriya i kul'tura v kontekste russkogo nacional'nogo haraktera // Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. 2016. T. 12. № 16. S. 25–30.

12. Shadrikov V.D. Psihologiya deyatelnosti cheloveka. M., 2013.

Specific features of the creative self-development of the personality at the stages of the system of the continuous artistic education

The article deals with the basic approaches to the study of the creative self-development of the personality. There is substantiated the urgency of the implementation of the pedagogical potential, reserves and resources of the Russian folklife culture in the creative self-development of the personality. There are revealed the specific features and the principles of the creative development of the personality at every stage of the continuous artistic education.

Key words: *creative self-development, pedagogical potential, personality, the Russian folklife culture, system, continuous artistic education, principle.*

(Статья поступила в редакцию 19.04.2021)

М.С. СКЛЯР
(Луганск)

КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ФИЗКУЛЬТУРЫ И СПОРТА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Представлена концепция формирования профессиональной культуры специалистов в области физической культуры и спорта в системе высшего образования. Определены актуальность, цель, основная идея, назначение и совокупность положений, составляющих теоретико-методологическую основу, понятийно-категориальное поле концепции и обеспечивающих комплексность авторских выводов и перспективность их дальнейшего использования в педагогической теории и практике.

Ключевые слова: *концепция формирования профессиональной культуры, специалисты в области физической культуры и спорта, система высшего образования.*

Социально-экономические тенденции реформирования системы высшего образования в области физкультуры и спорта Луганской Народной Республики обусловлены активными социокультурными изменениями в стране и направлены на обеспечение кадрового и научного ресурса развития физкультуры, спорта, активного туризма, рекреации как многоаспектного фактора удовлетворения государственных потребностей в формировании культуры здорового образа жизни граждан, развитии массового спортивного движения, реализации физического воспитания населения различных возрастных групп.

Решение этих задач обуславливает обновление функций, содержания и характера профессионального обучения специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования с целью подготовки компетентных выпускников, способных квалифицированно решать задачи педагогической, тренерской, рекреационной, организационно-управленческой, научно-исследовательской, культурно-просветительской, проектной деятельности и реализовать оптимальные стратегии профессиогенеза, что, в свою очередь, ак-

туализирует создание концепции формирования профессиональной культуры, ориентированной на реализацию инновационных разработок в сфере педагогического сопровождения профессионального развития личности. Новые решения в построении педагогических концепций и анализ проблемной зоны их поиска представлены в трудах Р.В. Гуриной, Т.А. Дмитриевой, А.М. Новикова, Н.С. Пурышевой, В.Э. Штейнберга, В.Н. Яковлева и др.

Разрабатываемая нами концепция предполагает определение педагогического процесса вузов как одного из факторов формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта. Цель авторской концепции заключается в теоретико-методологическом обосновании и научно-методическом обеспечении процесса формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования. Назначение концепции состоит в усовершенствовании системы современного высшего образования посредством реализации научно-педагогической модели формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта.

Авторская концепция представлена как единство цели, структуры, содержания и результата ее реализации. Концепция обобщает результаты развития теории и практики высшего образования в области физической культуры и спорта, аккумулирует авторские наработки в обозначенной сфере и выступает базисом принятия новых теоретических установок и технологических решений в формировании профессиональной культуры специалиста.

К нормативным основам разработки концепции относятся законодательные и инструктивные акты, регламентирующие образовательную деятельность в Луганской Народной Республике в системе высшего образования и определяющие основные параметры оптимизации высшей школы: закон ЛНР «Об образовании», государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям подготовки «Физическая культура» и «Спорт» (уровни бакалавриата и магистратуры). Помимо этого нормативными предпосылками разработки понятийного поля авторской концепции выступают локальные нормы и требования учреждений высшего образования.

Теоретическое осмысление сущности процесса формирования профессиональной куль-

туры будущего специалиста в области физкультуры и спорта раскрывается с опорой на комплекс предпосылок, представленный следующими составляющими.

1. Социокультурные предпосылки, связанные с изменением условий организации и осуществления профессиональной подготовки специалистов в области физкультуры и спорта в высшей школе и определяемые уровнем развития современного общества, динамикой социокультурного фона и др. К ним мы относим:

- динамику потребностей государства, общества и личности в отношении актуализации формирования профессиональной культуры как значимого результата высшего образования;
- возникновение и развитие новых сфер услуг в области физкультуры и спорта и, как следствие, появление новых видов профессиональной деятельности;
- генезис компонентов профессиональной культуры специалистов данной профессиональной группы;
- изменения требований к профессиональной подготовке специалистов и др.

2. Психолого-педагогические предпосылки, определяющие содержание и особенности организации педагогического процесса высшей школы по подготовке профессиональных кадров с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся, особенностей личностного развития. Основными из них являются:

- смена технократической на гуманистическую личностно ориентированную парадигму развития образования;
- изменения нормативно-правовой базы организации образовательного процесса (принятие закона об образовании ЛНР, введение новых государственных образовательных стандартов);
- развитие инновационных идей, теоретических положений, концепций, определяющих современное состояние педагогической науки;
- ориентация высшей школы на реализацию системного, деятельностного, компетентностного, культурологического подходов и др.

3. Региональные предпосылки, составляющие основу образовательной политики ЛНР и определяющиеся содержанием социально-экономической концепции развития республики, направленностью на интеграцию с Российской Федерацией. Ими являются:

- стратегическая установка образовательной системы высшего образования на профи-

лизацию образовательных учреждений с целью совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов; ориентация на развитие институционального уровня образования (образовательные учреждения и их инфраструктура);

- изменение общественного статуса физкультуры и спорта в системе приоритетов социальной региональной политики;

- особенности развития регионального рынка труда, выражающиеся в нехватке квалифицированных кадров в области физкультуры и спорта;

- концептуальный переход в программе регионального развития сферы физической культуры и спорта на инновации как на важнейшие движущие силы и инструмент реформирования;

- анализ и разработка стратегий развития высшей школы и совершенствования системы профессиональной подготовки в педагогических исследованиях ученых республики;

- развитие практического опыта реализации деятельности, форм и методов профессионального становления и развития специалистов в области физической культуры и спорта.

Указанные предпосылки актуализируют задачу формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта – осуществляемый в системе высшего образования процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности, обуславливающий внутреннюю готовность индивида к выполнению профессиональной деятельности и оптимальному выбору способов ее реализации, определяющий отношение к профессии; результатом формирования профессиональной культуры выступает качественный рост уровня сформированности профессиональных знаний, умений, норм, ценностей, ценностных ориентаций, профессионально значимых личностных качеств выпускника. Целенаправленное формирование профессиональной культуры в практике высшего образования обусловит баланс социальных и личностных потребностей в подготовке компетентных, профессионально социализированных выпускников, обладающих оптимальным инструментарием профессиональной деятельности, необходимым для продуктивного решения задач социально-экономического развития республики.

Методологические основания как ядро (тело) концепции [3, с. 16] представлены тео-

ретико-методологической стратегией, разработанной на основе системного, деятельностного, компетентностного и культурологического подходов, определяющей научный базис исследования, и практико-ориентированной тактикой концепции, раскрывающей особенности осуществления инновационной педагогической практики формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта. Использование положений системного, деятельностного, компетентностного, культурологического подходов позволило выявить закономерности формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта, составляющие основу построения и содержательно-смыслового наполнения авторской концепции и характеризующие стратегию решения поставленных задач:

1. Социальная обусловленность формирования профессиональной культуры. Требуется рассмотрения исследуемой проблемы в конкретном социальном контексте, с учетом изменений общества, профессиональной деятельности и значения профессии в условиях новой реальности. Позволяет обеспечить оптимальную трансформацию социального заказа на формирование компетентных специалистов в области физической культуры и спорта, обладающих профессиональной культурой и готовых к дальнейшему профессиональному развитию на уровне педагогического инструментария (условий, методов, средств, форм организации процесса обучения).

2. Целостность процесса формирования профессиональной культуры личности. Определяет единство и взаимозависимость всех специализированных подсистем и этапов формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта. Позволяет представить изучаемый феномен как подсистему профессиональной подготовки будущих специалистов в области физической культуры и спорта в системе высшего образования, с присущими ее компонентам аналогичными связями и отношениями. Анализ связей между составляющими педагогической системы формирования профессиональной культуры позволяет установить условия, при которых данный процесс будет реализован с максимальной эффективностью.

3. Единство и взаимосвязь теории и практики в формировании компонентов профессиональной культуры. Дает возможность конкретизировать научные положения, отражаю-

щие объективную действительность формирования профессиональной культуры индивида и реализовать их в практике профессиональной подготовки будущих специалистов в области физической культуры и спорта с учетом специфики содержания образования и определенных педагогических условий. Определяет исследование процесса формирования профессиональной культуры и его результаты как системообразующий фактор развития педагогической теории и способ совершенствования педагогической практики.

4. Приоритетность личности обучающегося в педагогическом процессе. Обеспечивает ориентацию профессиональной подготовки будущих специалистов в области физической культуры и спорта на развитие личности студента как цель, субъект, результат и главный критерий ее эффективности. Предполагает опору в формировании профессиональной культуры индивида на процесс саморазвития личностного потенциала обучающегося, создание для этого специальных педагогических условий. Структура профессиональной культуры (профессиональные знания, умения, нормы, ценности, ценностные ориентации, профессионально значимые личностные качества), в свою очередь, предопределяет направленность различных видов учебной, квазипрофессиональной и профессиональной деятельности и их ценностных результатов в профессионогенезе личности.

Учет названных закономерностей в формировании профессиональной культуры будущих специалистов в области физической культуры и спорта позволяет:

- раскрыть связи и отношения, отражающие целостность процесса формирования профессиональной культуры; обозначить существенные, общие, устойчиво повторяющиеся характеристики этого процесса при определенных педагогических условиях;

- выявить связи между компонентами системы формирования профессиональной культуры обучающихся, отражающие механизмы их функционирования и саморазвития;

- определить логику формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области физической культуры и спорта, проанализировать особенности и степень сформированности ее компонентов, факторы их развития, выявить количественные и качественные показатели динамики этого процесса;

- определить основные виды деятельности и возможности различных педагогических

средств в формировании компонентов профессиональной культуры.

Представленные закономерности определяют необходимость учета принципов как ориентиров в разработке концепции формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта, определения возможностей решения исследуемой проблемы в образовательной практике высшей школы.

- Принцип социальной и личной востребованности определяет значение формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования потребностями общества в подготовке высококвалифицированных кадров; наличием значимых ценностно-смысловых и нравственных ориентиров обучающихся на продуктивный процесс освоения и самопроектирования различных видов профессиональной деятельности, самореализацию в достижении высокого уровня профессионализма.

- Принцип гуманизации образовательной среды как совокупности «социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий» [2] состоит в оказании педагогического содействия раскрытию внутреннего потенциала обучающихся, ориентирует на получение нового результата образования – сформированности профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта через развитие у них ключевых когнитивных, деятельностных, ценностных и личностных конструктов, выступающих компонентами исследуемого феномена. В соответствии с принципом гуманизации высшее образование представляется практикой создания комплекса педагогических условий, определяющих изменения структурных составляющих профессиональной культуры, которые, в свою очередь, свидетельствуют о профессиональном развитии личности.

- Принцип культуросообразности предполагает обеспечение целостного представления студента о своеобразии и взаимодействии профессиональной и общей культур; актуализирует задачу формирования человека-профессионала, владеющего идеалами, нормами и ценностными ориентациями профессионального сообщества, способного к конструктивному взаимодействию в социуме; дает установку на исследование и разработку системы формирования профессиональной куль-

туры будущих специалистов в области физкультуры и спорта, предполагая освоение ее компонентов в контексте развития обучающихся, их профессионального становления на основе самопознания и самоактуализации личностного потенциала.

- Принцип профессиональной направленности определяет ориентацию учебного процесса на учет системы потребностей и мотивов будущих специалистов в области физкультуры и спорта, выражающих отношение личности к профессиональной деятельности и становлению в профессии, что предполагает актуализацию освоения специальных дисциплин с целью получения профессиональных знаний, формирования образцов действий, норм, ценностных ориентаций, профессионально значимых качеств как компонентов профессиональной культуры личности. Определяя контексты формирования личностных конструктов, принцип профессиональной направленности интегрирует традиции и инновации образования и профессиональной деятельности, обеспечивая регуляцию общего и профессионального развития будущего специалиста в области физической культуры и спорта. Понимание профессиональной направленности обучения как единства содержательного (формирование общекультурных и профессиональных компетенций как компонентов профессиональной культуры) и процессуального (использование научно-методического инструментария, обеспечивающего прикладной характер подготовки) аспектов, позволяет определить педагогический процесс необходимым условием формирования профессиональной культуры выпускника.

- Принцип интеракции определяет ведущую роль совместной деятельности и продуктивной коммуникации субъектов образовательного процесса в формировании профессиональной культуры будущих специалистов в области физкультуры и спорта. Профессиональная культура представляет собой основу межличностного профессионального взаимодействия, вследствие чего формирование ее компонентов опосредовано использованием в образовательном процессе эффективных интерактивных стратегий обучения, обеспечивающих творческую активность обучающихся и расширяющих потенциальные возможности самореализации личности.

- Принцип рефлексивной направленности обуславливает развитие личностного отношения будущих специалистов в области физ-

культуры и спорта к формированию профессиональной культуры. Рефлексивная направленность, выступая системообразующим фактором формирования профессионализма, обеспечивает «освобождение от стереотипов непродуктивного личностного опыта и деятельности путем их переосмысления и выдвижения благодаря этому инноваций, ведущих к преодолению проблемно-конфликтных ситуаций, которые возникают в процессе решения практических задач [1, с. 31–32]. Реализация данного принципа предполагает наличие у обучающегося системного представления о профессиональной культуре и ее структуре, значимости данного феномена в реализации индивидуальной траектории профессионального развития личности, критическое осознание и конструктивный анализ будущим специалистом уровня сформированности компонентов своей профессиональной культуры.

Представленные закономерности и принципы стали основой построения и содержательно-смыслового наполнения авторской концепции формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшей школы, которая позволила спроецировать теоретические положения по исследуемой проблеме в плоскость практической деятельности учреждений высшего образования.

Содержание авторской концепции формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования базируется на совокупности следующих ведущих идей.

1. Формирование профессиональной культуры как системы общих и специальных знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, образцов и моделей профессионального поведения, социальных норм, ценностей, ценностных ориентаций, профессионально значимых личностных качеств является целенаправленным и системным, отвечающим социальному заказу общества и реальным потребностям будущего специалиста в области физкультуры и спорта, ориентированного на качественное выполнение различных видов профессиональной деятельности, самоорганизацию, профессиональную мобильность на современном рынке труда.

2. Профессиональная культура, связанная со спецификой деятельности работников сферы физкультуры и спорта, образования, двигательной рекреации и реабилитации, услуг, управления и туризма, выступает результа-

том когнитивного, предметно-практического и личностного опыта учебной, квазипрофессиональной, профессиональной деятельности, сложным синтезом результатов освоения содержания образования, процессов саморазвития и самореализации личности.

3. Направленность высшего образования на формирование профессиональной культуры обеспечивает переход ее когнитивного (общие и специальные знания), деятельностного (умения и навыки профессиональной деятельности, образцы и модели профессионального поведения), аксиологического (социальные нормы, ценности, ценностные ориентации), личностного (профессионально значимые качества) компонентов на новый уровень функционирования, в процессе которого изменяется степень их выраженности. Возникновение принципиально нового качественного уровня сформированности профессиональной культуры обеспечивается совокупностью взаимодействия субъектов педагогического процесса учреждений высшего образования, саморазвития личности и является стимулом дальнейшего профессиогенеза специалиста в области физкультуры и спорта.

Обеспечение эффективности формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта основывается на внедрении в систему высшего образования концептуальной модели становления и развития исследуемого феномена. Реализация модели формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта основана на интеграции системного, деятельностного, компетентностного и культурологического подходов.

Образовательная деятельность высшего учебного заведения при соблюдении ряда педагогических условий (формирование мотивационно-потребностной готовности будущих специалистов в области физкультуры и спорта к развитию профессиональной культуры; обогащение содержания высшего образования в области физкультуры и спорта посредством отражения в нем конструктов профессиональной культуры; обеспечение контекстного характера обучения будущих специалистов; проектирование стратегий профессионального саморазвития выпускника в процессе регионального взаимодействия и социального партнерства субъектов систем образования, физкультуры и спорта; развитие у будущих специалистов в области физкультуры и спорта личностной рефлексии как способности к самоанализу и самокоррекции процесса формирова-

ния профессиональной культуры) может представлять собой одну из эффективных возможностей практической реализации концепции.

Таким образом, представленная концепция формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта реализует гуманитарную доминанту системы высшего образования и раскрывает актуальность, цель, основную идею, назначение, социокультурные, психолого-педагогические, региональные предпосылки работы с исследуемым педагогическим феноменом, теоретико-методологическую стратегию и понятийно-категориальный аппарат изучаемого процесса.

Изложенные идеи о сущности, структуре и подходах к формированию профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования являются основанием для разработки педагогического сопровождения этого процесса, представленного концептуальной моделью, научно-методическим обеспечением, диагностическим инструментарием оценки эффективности экспериментальной работы.

Список литературы

1. Найн А.А. Теория и практика рефлексивного управления учебной деятельностью студентов (на материале спортивно педагогических дисциплин): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2001.
2. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология [Электронный ресурс] // Вестн. Ленингр. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-ponyatie-struktura-tipologiya> (дата обращения: 01.03.2021).
3. Штейнберг В.Э., Гурина Р.В. Исследовательские проекты (диссертации): логико-эвристические модели новых педагогических решений // Сиб. пед. журн. 2014. № 4. С. 15–23.

* * *

1. Najn A.A. Teoriya i praktika refleksivnogo upravleniya uchebnoj deyatel'nost'yu studentov (na materiale sportivno pedagogicheskikh disciplin): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Chelyabinsk, 2001.
2. Tarasov S.V. Obrazovatel'naya sreda: ponyatie, struktura, tipologiya [Elektronnyj resurs] // Vestn. Leningr. gos. un-ta im. A.S. Pushkina. 2011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-ponyatie-struktura-tipologiya> (data obrashcheniya: 01.03.2021).
3. Shtejnberg V.E., Gurina R.V. Issledovatel'skie proekty (dissertacii): logiko-evristicheskie modeli novyh pedagogicheskikh reshenij // Sib. ped. zhurn. 2014. № 4. S. 15–23.

Conception of the development of the professional culture of the specialists in the sphere of Physical Education and Sport in the system of higher education

The article deals with the conception of the development of the professional culture of specialists in the sphere of Physical Culture and Sport in the system of higher education. There are defined the urgency, the aim, the basic idea, the function and the complex of the states composing the theoretical and methodological basis, the categories and concepts field of the conception and providing the complexity of the author's conclusions and the prospects of their further usage in the pedagogical theory and practice.

Key words: *conception of development of professional culture, specialists in the sphere of Physical Culture and Sport, system of higher education.*

(Статья поступила в редакцию 04.05.2021)

Е.И. НОВИКОВА, Д.С. НОВИКОВ
(Волгоград)

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ЗАБОТЕ О ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКОВ: ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ ИЛИ ЗДРАВСТВОРЧЕСТВО?

Показано, что стратегические интересы постиндустриальной трансформации России требуют подготовки в педагогическом вузе учителя, обладающего профессионально-личностным качеством, позволяющим ему стать субъектом особого вида педагогической деятельности. Этот вид педагогической деятельности нацелен на наращивание потенциала здоровья ребенка, рассматриваемого в качестве ресурса самостроительства и саморазвития личности.

Ключевые слова: *общество знания, готовность к деятельности по сохранению и укреплению здоровья детей, здоровьесбережение, здоровстворчество, образовательная экосистема.*

Современное российское общество приступает к восхождению на новую ступень социокультурной эволюции, именуемую в науке постиндустриальным (постпроизводитель-

ным, информационными пр.) обществом. На этой стадии развития главным ресурсом становятся не углеводороды или накопленный финансовый капитал, но знания и компетенции человека. От его способности и готовности к перманентному самообразованию, к работе над собой в направлении наращивания собственного интеллектуального багажа зависит успех как общества, так и самого индивида. Данное обстоятельство предъявляет повышенные требования к состоянию здоровья человека, которое оказывается для него потенциалом, определяющим интенсивность и продолжительность целенаправленных усилий по приобретению нового опыта и компетенций в *стремительно меняющемся* мире. В самом деле, если в допостиндустриальную эпоху темп обновления знаний был относительно невысоким (на протяжении античности, скажем, они, как и технологии, развивались с «черепашной скоростью»), то уже в эпоху индустриализма быстрота перемен выглядит достаточно впечатляющей. Если же говорить о последней четверти века, то на глазах одного поколения произошли революционные технологические изменения (появились персональные компьютеры, смартфоны, Интернет, искусственный интеллект и пр.). Эта постиндустриальная (информационная/цифровая) революция, с одной стороны, открывает перед человеком огромные возможности для саморазвития и подключения к «потокам знания», идущим со всего мира, а с другой – создает угрозы для его здоровья (физического, психического и нравственного). Постиндустриализм, как это показала пандемия 2020–2021 гг., не защищает человечество и от тех угроз, о которых оно уже не вспоминало почти столетие. Эпидемия, случившаяся в момент научного и технологического могущества планетарного сообщества, поставила под сомнение его защищенность от воздействия неблагоприятных природных факторов, обнаружила низкий уровень знаний многих людей в области защиты индивидуального и общественного здоровья.

В этой связи дополнительные аргументы приобретает идея о необходимости сделать образование новых поколений здоровьесцентричным. Без такой его фокусировки из стен наших школ и вузов будут выходить индивиды, хоть и приобретшие предметные, узко- и надпрофессиональные компетенции, но лишенные возможности по-настоящему радоваться жизни по причине многочисленных болезней, по-

лученных в процессе «борьбы за знания». Уже сегодня статистика свидетельствует о том, что высокая заболеваемость становится острой проблемой для детей все более младших возрастов, а доля тех подростков, которые в будущем могут стать физиологически здоровыми родителями, остается крайне незначительной [2, с. 15; 9; 11].

Для предотвращения опасности появления в России целых поколений соотечественников, обладающих «богатым букетом» хронических заболеваний, обществу и государству необходимо обратить особое внимание на подготовку в педвузах будущих учителей к деятельности, которая позволила бы им инициировать своих воспитанников к заботе о здоровье, ценностному к нему отношению. Именно им – нынешним и будущим студентам высшей педагогической школы – предстоит учить и воспитывать детей в условиях «галопирующих перемен с возрастанием ставок – даже не бифуркаций, а полифуркаций», в мире «нелинейной действительности» [8, с. 12, 14], когда негативное влияние девайсов, интеллектуальных и психических нагрузок, деструктивных мемов на психосоциальное, нравственное и физическое здоровье школьников достигнет невиданных масштабов.

Научно-педагогическое сообщество вполне отдаст себе отчет в серьезности названной опасности, что выражается в проводимых учеными-педагогами исследованиях. За последнее десятилетие появилось большое количество работ, рассматривающих различные аспекты подготовки субъектов образования к заботе о здоровье (Н.П. Абаскалова, Р.Р. Агзамов, Л.А. Акимова, Э.М. Казин, А.Г. Маджуга, Н.Н. Малярчук, Д.М. Насибуллина, Е.Г. Новолодская, Т.Ф. Орехова, О.М. Пермяков, Н.В. Третьякова, В.Е. Цибульникова и др.). Как показывает наш анализ научной литературы, ее авторы, соглашаясь в основном (в вопросе о необходимости повышать уровень компетентности педагогов в области заботы о здоровье детей), акцентируют внимание на *различных* аспектах соответствующей подготовки учителей. Это видно уже из терминологии, с помощью которой маркируется деятельность педагога: «здоровьесбережение», «здоровьеформирование», «здоровьесозидание», «здравотворчество» и др. Для того чтобы определить, какой из перечисленных аспектов должен быть положен в основу обучения и воспитания будущих учителей, поставим целеполагание их подготовки к заботе о здоровье под-

растающих поколений в контекст стратегических интересов российского общества.

Для этого обратимся к возможностям, открываемым:

а) концепциями современного социокультурного транзита (Д. Белл, Р. Инглхарт, В.Л. Иноземцев и др.);

б) концепциями субъекта постиндустриализма (Г. Беккер, О.А. Ефремов, В.Л. Иноземцев, К. Лаваль, В.И. Супрун и др.);

в) целостным подходом к образованию (В.С. Ильин, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков).

Первый из названных методологических инструментов открывает для нас сущность переживаемой эпохи, второй – обращает внимание на конститутивные черты того субъекта деятельности, которому предстоит жить в наступающую эпоху, а третий – защищает анализ подготовки будущих учителей от фрагментарности и односторонности.

Применение данного инструментария для анализа результатов научных исследований позволило нам взглянуть на подготовку студентов педвузов как на элемент государственной образовательной политики, предусматривающей формирование в России субъекта постиндустриального общества, которое мы с полным на то основанием можем называть обществом знания [16]. В нем, как показывают исследования [1; 4], педагогический университет должен превратиться в ключевой структурный элемент образовательной экосистемы – «сети взаимосвязанных и разнотипных субъектов, участвующих в процессе обучения / воспитания / развития в течение всей жизни» [4, с. 57]. В данном качестве педвуз призван обеспечить обучающихся «теоретическими и практическими инструментами для заботы о личном, коллективном, физическом, психическом здоровье и благополучии», а также должен создавать соответствующую среду [Там же, с. 133]. Разумеется, педагогический университет решает в образовательной экосистеме еще одну специальную задачу – формирования готовности будущих учителей к деятельности, которую предлагаем определять как *здравотворческую*. Дело в том, что термины «здоровьесберегающая/здоровьеформирующая деятельность» фиксируют ориентацию сознательной активности педагога на *сохранение* того потенциала здоровья, который был отмечен у человека с его появлением на свет. Конечно, такое формулирование цели заслуживает поддержки, но не является достаточным. В условиях транзита к обществу зна-

ния необходимо более «смелое» целеполагание: формирование готовности «к активному поиску оптимальных стратегий, направленных на актуализацию своего личностного потенциала, а также организацию *собственного* стиля здорового образа жизни» (курсив наш. – Е.Н., Д.Н.) [16, с. 31]. Указанная готовность делает возможным включение «учителей и учащихся в активное творение *собственного* здоровья в ходе образовательного процесса» (курсив автора. – Е.Н., Д.Н.) [14, с. 63], обеспечение овладения «ребенком представлениями о здоровье как аксиологической доминанте в *собственном* жизнотворчестве, формирование *внутренней системы* нравственно-волевых регуляторов здоровьесозидающего поведения» (курсив наш. – Е.Н., Д.Н.) [6, с. 101]. Такой подход предполагает не только сохранение и поддержание, но и укрепление и наращивание здоровья субъектов обучения и воспитания [5, с. 25].

Исследователи нередко именуют образование с описанным выше целеполаганием «здоровьесозидающим» (Р.Р. Агзамов, Н.М. Афанасьева, А.Г. Маджуга и др.), «здоровьетворящим» (Т.Ф. Орехова). При этом А.Г. Маджуга (вместе со своим соавтором И.А. Синицной) поясняет, что «понятие “здоровьесозидающий”, аккумулирующее в себе такие понятия, как: “творение”, “сохранение”, “развитие”, “сбережение”, “укрепление”» шире используемого в педагогической литературе понятия «здоровьесберегающий» [7, с. 303]. Разделяя позицию А.Г. Маджуга и И.А. Синицной относительно соотношения понятий «созидание – сбережение», заметим, что, с нашей точки зрения, наиболее оптимальным термином для обозначения деятельности по сохранению и укреплению здоровья субъектов образования является все же термин с частью «творение». Наша позиция основывается на том, что «творчество» выступает феноменом, который характеризуется: а) *внутренней* мотивацией деятельности, б) *созданием* нового. А значит, именно о готовности к *здоровотворчеству* должна идти речь при формулировании целеполагания подготовки будущих учителей к заботе о здоровье субъектов образования. Данный термин к тому же оказывается комплиментарным к терминологии, описывающей формирование субъекта постиндустриализма (общества знания). Согласимся, что последний представляет собой личность, у которой пост(*над*)материалистическая мотивация оказывается ведущей, и потому ее деятель-

ность «инициируется не экономической необходимостью, но интеллектуальным любопытством, желанием осуществить свои природные задатки (творчеством)» [12, с. 117]. Именно поэтому исследователи именуют субъекта общества знания «человеком творческим», «*homo creator*’ом» [12; 15; 17]. Иными словами, термин «здоровотворчество», будучи встроенным в понятийно-логическую сетку, отражающую процессы, которые протекают в становящемся обществе знания, точно и емко характеризует *сознательное* включение человека в процесс *творения своего здоровья* и, шире, – жизненного пути. Более того, он указывает на *вектор* деятельности субъекта: его нацеленность на сотворение самого себя как личности, на *самосозидание* в соответствии с сознательно избранной стратегией жизни, включающей в себя укрепление здоровья (см. об этом: [13]).

Получается, что формирование готовности будущих учителей к здоровотворчеству является не просто *одной из* задач образовательной экосистемы (как это констатировалось нами выше), но и важным условием, обеспечивающим появление в России субъекта общества знания. Данная готовность как профессионально-личностное качество предполагает, что педагог овладевает особым видом педагогической деятельности, элементами (этапами) которой являются:

- трансляция школьникам здоровотворческих знаний и опыта;
- формирование здоровотворческого идеала как образца жизнедеятельности, позволяющего осуществлять личностную самореализацию;
- формирование ценностной ориентации на укрепление здоровья как природной основы комфортной жизнедеятельности;
- формулирование и обоснование для школьников в качестве одной из важных целей жизнедеятельности сохранения и укрепления здоровья;
- осуществление технологий оздоровления детей;
- демонстрация школьникам устойчивых моделей поведения в типичных ситуациях выбора в качестве образца для подражания;
- формирование у детей рефлексии жизнедеятельности с точки зрения идеала здоровотворчества [10, с. 41].

Заметим, что структурообразующим элементом названной готовности оказывается здоровотворческий идеал как образец, фокусирующий деятельность педагога на формиро-

вании *целостной* личности, для которой здоровье оказывается ресурсом личностного самостроительства и осуществления жизненной стратегии. В таковой роли здравотворческий идеал выступает постольку, поскольку *смысл* здравотворчества оказывается в чем-то важнее здравотворческих технологий. Ведь именно от того, *какой* смысл педагог предлагает воспитаннику при организации и сопровождении его деятельности по сохранению и укреплению здоровья, зависит, будет ли ребенок относиться к здоровью как к «простому» условию «нормальной» жизнедеятельности или же как к ресурсу самопревосхождения своих природных задатков, движения в направлении, свободно избранном в соответствии с собственными представлениями о желаемом будущем.

В случае принятия *здравотворческой* подготовки будущих учителей в качестве одной из ключевых задач современного высшего педагогического образования мы должны согласиться с тем, что необходимо будет внести как минимум два изменения в учебные планы педвузов. Первое – увеличить удельный вес дисциплин, в рамках которых транслируются и осваиваются знания и опыт сохранения и укрепления здоровья подрастающих поколений. И второе – включить в учебные планы *трансдисциплинарные* дисциплины и *трансдисциплинарный* модуль здравотворческого характера, *интегрирующий* социально-гуманитарное и естественно-научное знание. Подчеркнем, что обычно подобный модуль (назовем его условно «Здоровье и безопасность жизнедеятельности») содержит естественно-научные дисциплины («Возрастная физиология и психофизиология» / «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Основы медицинский знаний», «Безопасность жизнедеятельности» и пр.). В том же случае, если этот модуль именуется как «Педагогический» или же «Психолого-педагогический», в него включаются также *дополнительно* дисциплины психолого-педагогического характера: «Психолого-педагогические основы образовательной деятельности», «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования», «Педагогика», «Психология» и пр. Другими словами, во-первых, за рамками *такого* модуля остается социально-гуманитарный сегмент знания, во-вторых, дисциплины, в него включенные, сохраняют свое традиционное предметное «наполнение». Вследствие этого не происходит по-настоящему интеграции «предметного содержания, методических подходов и образова-

тельных технологий», сложившихся в разных учебных дисциплинах [3, с. 4]. В этой связи полагаем, что крайне продуктивной была бы разработка трансдисциплинарного учебного курса, рассматривающего в системе:

- а) *смысл* здравотворчества;
- б) его *знаниевую* основу;
- в) *технологии* сохранения и укрепления здоровья детей.

За первый из названных аспектов здравотворческой подготовки будущих учителей отвечал бы социально-гуманитарный раздел курса (предлагая, в частности, будущим учителям для обсуждения идеал здравотворчества, сформулированный в рамках различных философско-педагогических конструктов: конфуцианства, античной калокагатии и пр.). За второй аспект – естественно-научный раздел (предлагая для освоения знания о здоровье человека, факторах, оказывающих на него негативное и позитивное влияние, средствах оздоровления, увеличения резервов здоровья школьников, сохранения физической и умственной работоспособности и пр.). За третий – педагогический раздел (содержащий материалы о методах комплексной диагностики педагогом уровня здоровья школьников, анализ концептуальных основ сохранения здоровья субъектов образовательного процесса и опыта разработки программ их оздоровления и пр.). Трансдисциплинарность данного курса, таким образом, проявлялась бы в том, что он рассматривал бы проблемы, которые существуют «через» привычные границы учебных дисциплин, находятся «над» ними. Разумеется, мы отдаем себе отчет, что разработка такого курса – дело весьма трудоемкое и требующее интеграции усилий специалистов разных научных специальностей. Однако гипотетический педагогический результат от освоения будущими учителями содержания данного трансдисциплинарного курса, думается, вознаградит его авторов.

Подытожим сказанное. Стратегические интересы постиндустриальной трансформации России (транзита ее к обществу знания) требуют подготовки в педагогическом вузе учителя, готового не ограничиваться реализацией «программы-минимум» (сбережение здоровья детей). От «учителя XXI века» требуется обладание профессионально-личностным качеством, позволяющим ему стать субъектом особого вида педагогической деятельности, целью которого является наращивание потенциала здоровья ребенка, рассматриваемо-

го в качестве ресурса самостроительства и саморазвития личности. Обозначая данную деятельность как здоровьесберегающую, мы указываем, во-первых, на *внутреннюю* мотивацию ее субъекта и, во-вторых, на стремление вести *поиск* средств и методов *укрепления* здоровья.

Список литературы

1. Богуславский М.В., Ладыец Н.С., Неборский Е.В., Санникова О.В. Транзитивный университет – драйвер развития инновационной экосистемы в регионе // Проблемы современного образования. 2019. № 6. С. 101–109.
2. Здоровье молодежи: сравнительное исследование Россия, Беларусь, Польша. М., 2016.
3. Коротков А.М., Сергеев Н.К. Интеграционные процессы в современном российском образовании // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 8(141). С. 4–10.
4. Лукша П., Спенсер-Кейс Дж., Кубиста Дж. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. М., 2020.
5. Маджуга А.Г. Педагогическая концепция здоровьесозидающей функции образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Владимир, 2011.
6. Маджуга А.Г., Самородов Д.П., Филипенко Е.В., Мальярчук Н.Н. Здоровьесозидающее воспитание учащейся молодежи как метаисторический императив постиндустриального общества // Философия образования. 2017. № 73. Вып. 4. С. 93–110.
7. Маджуга А.Г., Синицина И.А. Здоровьесозидание как ведущая стратегия образовательной политики России в третьем тысячелетии // Здоровье и образование в XXI веке. 2013. Т. 15. № 1-4. С. 300–308.
8. Неклеса А. Созидание будущего // Рабочие материалы Комиссии по социальным и культурным проблемам глобализации Научного совета «История мировой культуры» при Президиуме РАН. М., 2016.
9. Новиков Д.С. Базовые основания процесса формирования здоровьесберегающей культуры бакалавра педагогического образования в условиях постиндустриального общества // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 3(146). С. 49–53.
10. Новиков Д.С. Готовность педагога к деятельности по укреплению здоровья учащихся: теоретический аспект // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 2(125). С. 38–42.
11. Новиков Д.С. Целеполагание и содержание подготовки студентов педвуза к деятельности по укреплению здоровья учащихся в условиях современного социокультурного транзита // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 3. С. 4074–4084.
12. Новиков С.Г. Цель образования в обществе знания: homo economicus, homo innovaticus или homo creator? // Образовательное пространство

в информационную эпоху – 2019: сб. науч. тр. Материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С.В. Ивановой. М., 2019. С. 110–122.

13. Новолодская Е.Г. Проектирование здоровьесотворения человека в креативном контексте: теоретический и исторический аспекты. Бийск, 2014.
14. Орехова Т.Ф. Здоровьесотворяющее образование в современной школе: актуальность и теоретико-практические основы // Научный результат. Сер.: Педагогика и психология образования. 2015. Т. 1. № 3(5). С. 60–69.
15. Павлов М.Ю. Формирование и использование творческого потенциала человека в экономике, основанной на знаниях. М., 2016.
16. Третьякова Н.В., Федоров В.А. Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций: теория и технологии обеспечения. Екатеринбург, 2014.
17. Трифионов Е.В. Модели экономического и творческого человека // Креативная экономика. 2016. Т. 10. № 6. С. 625–636.
18. Druker P.F. Landmarks of Tomorrow. A Report on the New «Post Modern» World. N.Y., 1996.

* * *

1. Boguslavskij M.V., Ladyzhec N.S., Neborskij E.V., Sannikova O.V. Tranzitivnyj universitet – drajver razvitiya innovacionnoj ekosistemy v regione // Problemy sovremenogo obrazovaniya. 2019. № 6. S. 101–109.
2. Zdorov'e molodezhi: sravnitel'noe issledovanie Rossiya, Belarus', Pol'sha. M., 2016.
3. Korotkov A.M., Sergeev N.K. Integracionnye processy v sovremennomrossijskom obrazovanii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 8(141). S. 4–10.
4. Luksha P., Spenser-Kejs Dzh., Kubista Dzh. Obrazovatel'nye ekosistemy: vznikayushchaya praktika dlya budushchego obrazovaniya. M., 2020.
5. Madzhuga A.G. Pedagogicheskaya koncepciya zdoro'esozidayushchej funkcii obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Vladimir, 2011.
6. Madzhuga A.G., Samorodov D.P., Filipenko E.V., Malyarchuk N.N. Zdorov'esozidayushchee vospitanie uchashchejsya molodezhi kak metaistoricheskij imperativ postindustrial'nogo obshchestva // Filosofiya obrazovaniya. 2017. № 73. Vyp. 4. S. 93–110.
7. Madzhuga A.G., Sinicina I.A. Zdorov'esozidanie kak vedushchaya strategiya obrazovatel'noj politiki Rossii v tret'em tysyacheletii // Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke. 2013. T. 15. № 1-4. S. 300–308.
8. Neklessa A. Sozidanie budushchego // Rabochie materialy Komissii po social'nym i kul'turnym problemam globalizacii Nauchnogo soveta «Istoriya mirovoj kul'tury» pri Prezidiume RAN. M., 2016.
9. Novikov D.S. Bazovye osnovaniya processa formirovaniya zdravotvorcheskoj kul'tury bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyah postin-

dustrial'nogo obshchestva // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 3(146). S. 49–53.

10. Novikov D.S. Gotovnost' pedagoga k deyatelnosti po ukrepleniyu zdorov'ya uchashchihsya: teoreticheskij aspekt // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 2(125). S. 38–42.

11. Novikov D.S. Celepolaganie i sodержanie podgotovki studentov pedvuza k deyatelnosti po ukrepleniyu zdorov'ya uchashchihsya v usloviyah sovremennogo sociokul'turnogo tranzita // Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. 2020. T. 10. № 3. S. 4074–4084.

12. Novikov S.G. Cel' obrazovaniya v obshchestve znaniya: homo economicus, homo innovaticus ili homo creator? // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu epohu – 2019: sb. nauch. tr. Materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. S.V. Ivanovoj. M., 2019. S. 110–122.

13. Novolodskaya E.G. Proektirovanie zdorov'etvorenija cheloveka v kreativnom kontekste: teoreticheskij i istoricheskij aspekty. Bijsk, 2014.

14. Orekhova T.F. Zdorov'etvoryashchee obrazovanie v sovremennoj shkole: aktual'nost' i teoretiko-prakticheskie osnovy // Nauchnyj rezul'tat. Ser.: Pedagogika i psihologiya obrazovaniya. 2015. T. 1. № 3(5). S. 60–69.

15. Pavlov M.Yu. Formirovanie i ispol'zovanie tvorcheskogo potentsiala cheloveka v ekonomike, osnovannoj na znaniyah. M., 2016.

16. Tret'yakova N.V., Fedorov V.A. Kachestvo zdorov'esberegayushchej deyatelnosti obrazovatel'nyh organizacij: teoriya i tekhnologii obespecheniya. Ekaterinburg, 2014.

17. Trifonov E.V. Modeli ekonomicheskogo i tvorcheskogo cheloveka // Kreativnaya ekonomika. 2016. T. 10. № 6. S. 625–636.



Target setting of future teachers' training to care about schoolchildren' health: health protection and health care?

The article shows that the strategic interests of the postindustrial transformation of Russia demand the training of the teacher in the pedagogical universities who has an occupational personality quality allowing to become the subject of a special kind of the pedagogical activities. The kind of the pedagogical activities is aimed at increasing the potential of the child's health who is considered as the resource of the self-formation and self-development of the personality.

Key words: *knowledge of society, readiness to the activities of the preservation and strengthening of children's health, health protection, health care, educational ecosystem.*

(Статья поступила в редакцию 11.05.2021)



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Н.В. ЗАХАРЧЕНКО, О.А. ГОРБАНЬ
(Волгоград)

**ВЫРАЖЕНИЕ КОНФЛИКТНЫХ
ОТНОШЕНИЙ ГЛАГОЛАМИ
КОНФЛИКТОВАТЬ И ВРАЖДОВАТЬ
В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ
ЯЗЫКЕ**

Представлен функционально-семантический анализ глаголов «враждовать» и «конфликтовать», выражающих конфликтное взаимодействие субъектов в русском языке. Рассмотрены их значения как глаголов негативно-эмоционально-оценочного отношения, проанализировано функционирование в текстах последних 20 лет. Выявлены сходства и различия в употреблении данных лексем для характеристики отношений в военной, политической, бытовой и других сферах.

Ключевые слова: русский язык, лексическая семантика, глагол, межличностные отношения, конфликтные отношения.

Обращение современной лингвистики к изучению языка сквозь призму отражаемого в нем мира человека ставит задачи исследования семантики и функционирования языковых единиц как средства репрезентации всего многообразия человеческих действий, состояний, отношений. При этом особое внимание привлекает глагол, способный называть обозначаемые процессы как ситуации с их участниками и обстоятельствами. Объектом исследования становятся различные лексико-семантические классы глаголов, в частности глаголы отношения. Целый ряд научных работ посвящен глаголам, передающим в русском языке, в текстах разных эпох, стилей и жанров социальное и межличностное взаимодействие субъектов (см., например: [1; 4; 5; 6; 7; 17; 18 и др.]). В центре нашего внимания находятся глагольные единицы, выражающие негативные взаимоотношения между людьми, – глаголы ре-

чевой деятельности [8], физического воздействия на объект и др. Изучение системных и функциональных особенностей данной лексики обусловлено задачей выявить ресурсы русского языка для обозначения конфликтных отношений, а также их использование в речи в условиях современного общения.

Объектом анализа в данной статье являются глаголы межличностных отношений с отрицательной оценкой *конфликтовать* и *враждовать* [9, с. 91–92], которые можно определить в качестве единиц, наиболее ярко выражающих конфликтные отношения. Эти две лексемы рассматриваются как синонимичные в «Новом объяснительном словаре синонимов русского языка» [11, с. 175–177]. В словаре З.Е. Александровой *конфликтовать* и *враждовать* определяются как синонимы опосредованно, через отсылку к глаголу *сталкиваться* [2, с. 67, 180, 481]. Сам глагол *сталкиваться/столкнуться*, по данным толковых словарей, в своем прямом значении относится к группе глаголов физического воздействия на объект [16, с. 185] и лишь в одном из переносных значений означает «вступить в конфликт, в неприязненные отношения» [13, т. 4, с. 417], «вступить в конфликт, во враждебные отношения» [12, с. 796].

Рассмотрим значения глаголов *конфликтовать* и *враждовать*. Целый ряд словарей определяет значение глагола *конфликтовать* как «вступать в конфликт (конфликты) с кем-л.» [3, с. 453; 12, с. 299; 14, т. 2, с. 96; 15, т. 5, стб. 1355]. В «Русском семантическом словаре» Н.Ю. Шведовой дефиниция несколько отличается: «вступать в серьезные разногласия, столкновения» [13, т. 4, с. 549]; здесь используется синонимичное слову *конфликт* существительное *столкновение*, а также уточняется высокая степень разногласий. Стилистически глагол характеризуется как просторечный [15] или разговорный.

Что касается глагола *враждовать*, то здесь определения по словарям разнятся, однако в них можно выделить общий компонент «находиться (быть) в состоянии вражды (во вражде)», который дополняется компонентами «находиться в неприязненных отноше-

ях», «в состоянии давней ссоры», «проявлять нерасположение» [3, с. 156; 12, с. 101; 13, т. 4; 14, т. 1, с. 225; 15, т. 2, стб. 788].

«Толковый словарь русских глаголов» относит обе лексемы к группе глаголов эмоционально-оценочных отношений и дает такие определения их значений: *конфликтовать* – «относиться к кому-л. враждебно, вступая в споры, серьезные разногласия, столкновения по какому-л. значимому для обоих участников вопросу» [16, с. 594], *враждовать* – «относиться к кому-л. с неприязнью, ненавистью» [Там же, с. 593]. Мы видим общность семантики этих слов: *конфликтовать* толкуется через наречие *враждебно*, выражающее то же эмоциональное отношение, что и *враждовать*; оба глагола передают интенсивные отрицательные чувства, однако в дефиниции слова *враждовать* сделан акцент именно на эмоции («ненависть»), тогда как у *конфликтовать* предполагаются и интеллектуальные столкновения («разногласия»).

Глаголы *конфликтовать* и *враждовать* подробно рассматриваются как синонимичные в «Новом объяснительном словаре синонимов русского языка» и определяются следующим образом: «будучи связанными друг с другом в какой-то области деятельности, но имея разные взгляды на что-л. или плохо относясь друг к другу, занимать в определенной ситуации противоположные позиции или постоянно совершать действия, направленные друг против друга, и при этом не стремиться к согласию» [11, с. 175]. Здесь также отмечается, причем у обоих глаголов, проявление конфликта в интеллектуальном («имея разные взгляды») и эмоциональном («плохо относясь друг к другу») планах, высокая степень негативного отношения.

Синонимы различаются, по данным словаря, такими смысловыми признаками, как природа отношений между участниками, тип участников и характер отношений между ними, статус участников, их цели, характер действий субъекта, наличие и характер эмоций, способность глагола обозначать отдельные акты противостояния. Среди важных отличий этих лексем можно назвать то, что при *враждовать* участники считают себя врагами, при этом допускается физическое воздействие на оппонента, даже с применением оружия, существует желание сделать что-либо плохое противнику и др.

Мы проводили анализ функционально-семантических свойств глаголов *конфликто-*

вать и *враждовать* в русле подходов профессора С.П. Лопушанской и ее школы. Семантическая структура этих слов в системе языка представляется как определенным образом организованное единство семантических компонентов, реализующих категориально-лексическую сему (КС) ‘межличностные отношения’; актуализация этих компонентов в контексте образует смысловую структуру функционирующей словоформы.

Опираясь на словарные дефиниции и на предложенную М.В. Фроловой реконструкцию семантической структуры глаголов межличностных отношений [18, с. 9], рассмотрим функционирование глаголов *конфликтовать* и *враждовать* в современном русском языке. Всего проанализировано более 500 случаев употребления данных единиц в текстах 2000–2016 гг., представленных в Национальном корпусе русского языка [10].

КС ‘межличностные отношения’ реализуется в интегральных семах (ИС) ‘характер субъекта’, ‘характер объекта’, ‘характер субъектно-объектной направленности отношений’, ‘характер межличностных отношений’, ‘характер эмоционально-оценочного отношения’, ‘интенсивность эмоций’, ‘способ проявления отношения’ и др. [18, с. 9]. Названные ИС уточняются в семантике глаголов *конфликтовать* и *враждовать* дифференциальными семами (ДС) ‘конкретность’, ‘одушевленность’ субъектов, ‘взаимные отношения между субъектами’, ‘эмоционально-оценочное отношение’, ‘отрицательное эмоциональное отношение’, ‘интенсивная эмоция’, ‘проявление отношения в действиях’. Эти семы, или семантические признаки, могут по-разному реализовываться в смысловой структуре глагольных словоформ.

Как показал материал, глаголы используются в текстах последних двух десятилетий для обозначения конфликтных отношений в различных сферах человеческой жизни – военной, политической, экономической, социальной, бытовой, религиозной.

При описании военных действий в контекстах с глаголом *конфликтовать* используются выражения *вооруженная борьба*, *вооруженный конфликт*, *воюющие стороны*, *разногласия*, при этом говорится о войсках, миротворцах и т. д. Все это способствует актуализации семантических признаков негативного отношения, высокой интенсивности отрицательных эмоций, разрушительного действия, направленного на другой субъект с использова-

нием оружия. Субъекты отношений являются конкретными, одушевленными, коллективными, равностатусными. Это могут быть вооруженные группы людей, например: *В феврале 1942-го взвод взбунтовался по политическим мотивам... и они перешли на странное положение «антисоветских партизан», конфликтуют с обеими воюющими сторонами* (Макаров В. Поручик СД // Родина. 2007. № 3).

Глагол *конфликтовать* часто используется в причастной форме в составе устойчивого сочетания *конфликтующие стороны*, где неодушевленным существительным *сторона* обозначается, как правило, государство: *Военно-научные исследования убедительно показывают, что в случае возможного вооруженного конфликта с участием ядерных держав порог реагирования каждой из конфликтующих сторон во многом зависит от возможностей ВКО* (Хюпенен А. Структура войск ПВО: что было, что есть, что будет // Воздушно-космическая оборона. 2002. № 1). В подобных случаях сложные, многоплановые отношения переносятся в сферу политики, в них ослабевает межличностный эмоциональный компонент, хотя он может подразумеваться в числе других и полностью, на наш взгляд, не нейтрализуется.

Глагол *враждовать* также используется для выражения военных действий, при этом субъектами отношений, коллективными и равностатусными, выступают государства, народы, части государств и народов, отдельные группы людей, например: *Координационный центр по примирению враждующих сторон развернул работу на российской авиабазе Хмеймим...* (Значение перемирия // Эксперт. 2016. 29 февр.); *Ни одна из враждующих армий никогда не засылала астральных шпионов в чужой штаб* (В. Пелевин. Бэтман Аполло); *Заклятые враги, сейчас они почувствовали себя не солдатами враждующих империй, а просто людьми...* (Л. Юзефович. Дом свиданий). В приведенных контекстах содержится указание на военную авиабазу как место разворачивающихся событий, на субъекты отношений – армии, на солдат как участников конфликта между государствами.

Чаще всего при *враждовать* прямых указаний на военный характер конфликта не содержится. Применение оружия в действиях против оппонента может быть лишь одним из проявлений негативных отношений между субъектами и подразумеваться. Однако высокая интенсивность противостояния эксплици-

руется сочетанием глагола с такими контекстуальными уточнителями, как *люто, страшно, смертельно, долго и страстно, без устали, постоянно*, которые выражают степень интенсивности эмоций и ее длительность. Например: *И как в этой атмосфере должна была прозвучать идея объединения вокруг совместного исследования все того же атома стран, еще недавно смертельно враждующих, Франции и ФРГ...* (Н.В. Кожевникова. Сосед по Лаврухе); *В Средние века Европа была разделена на несколько постоянно враждующих между собой государств* (Дугин А. Признак Шарлеманя // Однако. 2009. 10 дек.); *В России живут бок о бок два отдельных, несколько не похожих друг на друга народа, и народы эти с давних пор люто враждуют между собой...* (Фадеев В. На твердой почве // Эксперт. 2014. 13 янв.), здесь указывается и на интенсивность, и на длительность конфликта. Такая сочетаемость характерна для данного глагола в большей степени, чем для *конфликтовать*, она поддерживает актуальность семы ‘эмоционально-оценочное отношение’ в смысловой структуре глагольных словоформ.

Наличие военного конфликта между субъектами и в случае с *конфликтовать*, и в случае с *враждовать* не исключает его мирного урегулирования, примирения сторон: *Как бы то ни было, у конфликтующих сторон было гораздо больше причин пойти на компромисс, а не продолжать борьбу «до последнего патрона»* (Михальчук П. Формула перемирия // Эксперт. 2009. 29 июня); *В конце XIV – начале XV века бывало, что враждующие князья после нескольких неудачных попыток примириться наконец мирились в Троицын день* (Краснова В. Поборник Троицы // Эксперт. 2014. 14 июля). Приведенные примеры показывают, что отношения, названные глаголом *конфликтовать*, более склонны к мирному разрешению, чем те, которые обозначены словом *враждовать*.

Глагол *конфликтовать* чаще, чем *враждовать*, употребляется для характеристики отношений, которые находят положительное разрешение, на что указывается в контексте выражениями *были достигнуты договоренности, подписавших ... договор о примирении* и т. п. Это может свидетельствовать о разной степени интенсивности обозначаемых данными лексемами отрицательных эмоций.

Военные конфликты связаны с политическими отношениями, чаще всего

внешними. Внутренние политические отношения между отдельными лидерами, представителями власти (министр и президент республики, губернатор и мэр и т. п.), объединениями людей (элиты, партии, группировки, династии, кланы, блоки, фракции, лагеря), имеющими одинаковый или разный статус, также выражаются и глаголом *конфликтовать*, и глаголом *враждовать*. Более употребительным в этих случаях является глагол *конфликтовать*, который, как правило, указывает на наличие противоречия без уточнения степени его остроты.

Слово *враждовать* тоже часто употребляется без соответствующих уточнителей, эксплицирующих сему 'интенсивная эмоция', содержащуюся в его значении. Однако в некоторых контекстах оба глагола сочетаются со словами, выражающими степень интенсивности или затяжной характер конфликта, например: *активно конфликтует, ожесточенно конфликтовал, с николаевских времен конфликтовали, жестоко враждуют, давно враждующим, извечно враждующих* и др.

Для выражения противоречий между сторонами в сфере экономических, деловых отношений преимущественно используется глагол *конфликтовать*, лишь несколько контекстов находим с глаголом *враждовать*. Субъекты отношений, как правило, конкретные, одушевленные, единичные или коллективные; коллективные субъекты могут быть также названы неодушевленными конкретными или абстрактными именами, именами собственными (*компания, промышленная группа, власть, «Роснефть»* и т. п.), подразумевающими группы, объединения людей. Они могут иметь одинаковый (*компания и компания*) или разный (*бизнесмены и власть*) статус. Например: *Выходец из «Норникеля», Хлопонин тогда конфликтовал с Лебедем и старался уменьшить отчисления богатого Таймыра в бюджет Красноярского края* (А. Реут. Новая карта России // Газета. 2003) – в данном случае участниками конфликта выступают конкретные личности; *Одна из причин перехода к альтернативному поставщику в том, что «Фосагро» давно конфликтует с компанией «Уралхим»...* (Рубанов И. «Беларуськалий» атакует с тыла // Эксперт. 2014. 10 марта), здесь субъектами являются промышленные компании, и др. В приведенных и других контекстах не говорится о подробностях конфликта, раскрывающих степень остроты противоречий.

Глагол *враждовать*, как было отмечено выше, менее употребителен в текстах, описывающих отношения в сфере экономики, бизнеса, но обозначает серьезные противоречия между субъектами. Например: *...двух враждующих олигархов, чье соперничество приобрело характер беспощадной войны* (А. Проханов. Господин Гексоген), здесь конфликт открыто приравнивается к войне, интенсивность выражается определением *беспощадная*; *...он способен и увидеть сговор двух враждующих акционеров, стравливающих рабочих...* (Лебедев В. Вечный праздник в Москве // Лебедь. 2003. 12 мая), в приведенном контексте говорится о проявлении негативного отношения в действиях, направленных против оппонента и связанных с ним людей.

Конфликтные отношения в социальной сфере – это отношения между социальными, профессиональными, национальными группами, группами населения, должностными лицами, представителями разных поколений и др. Субъекты конкретные, одушевленные, единичные или в основном коллективные имеют одинаковый или разный статус.

Глагол *конфликтовать* чаще характеризует отношения внутри семьи между представителями разных поколений, а также служебные отношения, например: *Алексий... не мог... конфликтовать с родителями...* (игумен Петр (Мещеринов). Проблемы воцерковления); *...не ниже 70% случаев конфликтов между работниками одной организации возникают по причине неопределенного статуса конфликтующих* (Захаров Н.Л. Система регуляторов социального действия российских государственных служащих: теоретико-социологический анализ: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. М., 2002). В этих и подобных случаях интенсивность противоречий чаще всего не выражена, для них не характерно физическое воздействие на оппонента, хотя в ряде высказываний может говориться об их частоте или длительности (*часто, постоянно конфликтовали*). Иногда в контексте отмечается незначительность причины противоречий, чем подчеркивается и незначимость конфликта: *Та же героиня, поющая песенки и конфликтующая с директором по пустыкам* (Л. Гурченко. Аплодисменты). При описании отношений между социальными и иными группами населения сема интенсивности в единичных случаях может актуализироваться (*свирепо конфликтуют*).

Глагол *враждовать* передает высокую степень интенсивности конфликта, что эксп-

лицуется такими уточнителями образа действия, как, например, *дика*, указанием на проявление отрицательного отношения в направленных против оппонента действиях, в том числе негативном физическом воздействии (*готовить друг на друга компромат, один другого уничтожали, заказывать киллеров* и т. п.).

Субъекты отношений могут называться неодушевленными, абстрактными именами, которые обозначают противоположные понятия: *...две конфликтующие составляющие: труд умственный и труд физический* (Ашкеров А. Начала труда и конец производства // Отечественные записки. 2003. № 3); *...два враждующих лагеря – мир альтруизма с миром наживы* (Д. Карапетян. Владимир Высоцкий. Воспоминания). В приведенных высказываниях абстрактные существительные со значением человеческой деятельности, нравственных категорий метонимически называют социальные группы людей – носителей соответствующих характеристик. Иногда это прямо сказано в контексте, например: *...конфликтующими интересами социальных субъектов...* (Петровская Е.В. Безымянные сообщества. М., 2010).

Если субъекты отношений являются одушевленными, конкретными, единичными, равностатусными, не характеризуются с точки зрения выполняемых ими социальных ролей, то такие отношения можно определить как собственно межличностные. Они передаются обоими глаголами примерно с одинаковой частотностью. Участниками конфликта выступают соседи, родственники, члены семьи, знакомые, незнакомые люди и др. в бытовой сфере.

Глагол *конфликтовать* используется для констатации наличия или (с частицей *не*) отсутствия противоречий между индивидуальностями, как правило, без уточнения степени интенсивности; лишь в отдельных контекстах он сочетается с единицами, обозначающими силу негативного отношения (*усиленно*) или повторяемость, длительность (*часто, частенько, постоянно*).

Что касается *враждовать*, то в его смысловой структуре сема 'интенсивная эмоция', которая может эксплицироваться уточнителями образа действия или времени (*страшно, беспрерывно, постоянно, вечно* и т. п.), при этом часто говорится и о негативных действиях по отношению к противоположной стороне, в которых проявляется это отношение, например: *Три года чуваки враждовали и при каж-*

дом удобном случае язвили в адрес друг друга... (Моби помирился с Эминемом // Твой курс: приложение к «Аргументам и фактам». 2004. 10 нояб.). О высокой степени выражаемых глаголом противоречий свидетельствует также его употребление в одном ряду с лексемами близкой семантики, но не содержащими признак интенсивности: *спорящих и враждующих; с которыми не ладили, враждовал; друг к дружке не ходили, даже как-то враждовали* (здесь интенсивность подчеркивается усилительной частицей *даже*) и др. Наличие сильной эмоции иногда передается через характеристику субъекта отношения как носителя негативных чувств: *...ненавидящий весь мир подросток первым из враждующих понял...* (М. Дяченко, С. Дяченко. Магам можно все).

Конфликтные отношения в религиозной сфере выражаются преимущественно глаголом *враждовать*, в единичных контекстах встречается *конфликтовать*. Субъекты могут быть одушевленными, единичными или коллективными, равностатусными. Они могут быть названы как одушевленными именами и личными местоимениями (*прихожане, мусульмане, фундаменталисты, староверы, католики, последователи* и др.), так и неодушевленными, обозначающими религиозные объединения людей, институты (*секта, церковь*). Противоречия возникают в разных планах: отношение человека к Богу, богам (*враждовать с богами*); отношения между людьми одной религии в повседневной церковной жизни; между представителями разных религий, религиозных течений и т. д.

Глагол *конфликтовать* передает отношения между сторонниками одной или разных религий; диапазон отношений, описываемых при помощи *враждовать*, и, соответственно, сочетаемость глагола несколько шире. Оба глагола используются в контекстах, в которых подчеркивается острота конфликта: говорится о непримиримости, безжалостности, ярости, длительности и т. д. противостояния, проявляющегося часто в негативных действиях по отношению к оппонентам. Например: *Противостояние в духовной сфере – тихое, но безжалостное столкновение моделей миропонимания, которыми неизбежно обмениваются конфликтующие стороны* (Иванницкий В. Комплекс победителя // Знание – сила. 2005. № 5), здесь подчеркивается внешняя невыраженность, но в то же время непримиримость мировоззренческих позиций; *Поставьте себя на место Бога, взирающего на верующих в него – разделенных на сотни враждую-*

щих ветвей и сект, отнимающих друг у друга церкви и приходы, сходящихся в рукопашной (Кирпичев Ю. Верен Богу, предан Родине! // Знание – сила. 2011. № 4), в данном случае на первый план выходит реальная деятельность представителей разных религиозных течений как проявление их стремления к духовному влиянию на людей, приводится образное сравнение противоречий с военной схваткой.

Субъекты отношений, выражаемых глаголом *враждовать*, в ряде случаев названы абстрактными именами (*религия, течение*). Это может подразумевать как различия между самими религиозными учениями, так и, скорее всего, конфликты, разногласия между исповедующими их людьми.

Активность употребления глагола *враждовать* для передачи конфликтных отношений в религиозной сфере объясняется, вероятно, значимостью для человека духовных ценностей, имеющих глубинный характер, составляющих основу бытия отдельных людей и целых народов, обуславливающих поэтому их особое эмоциональное переживание. В то же время в публицистических текстах последних двух десятилетий это может быть вызвано и известными политическими процессами.

Необходимо также отметить случаи употребления глаголов *конфликтовать* и *враждовать* в сочетании с неодушевленными, конкретными и абстрактными именами для описания процессов, не связанных ни с одной из названных сфер жизни общества. Например: (не) конфликтуют *форма и содержание, страсти, мысли* и др.; (не) враждуют *точные знания и поэзия, стили и направления, дух и плоть, мысли* и др. В подобных случаях речь идет о совместности/несовместности, единстве/противоречии и т. д. различных предметов и явлений действительности. При этом у глагола *конфликтовать* такое употребление в научном тексте носит порой терминологический характер (конфликтуют *стороны технической системы, колесо самолета и бетонное покрытие, IP-адреса* и др.). В большинстве же подобных контекстов оба глагола используются образно.

Что касается синтаксической сочетаемости рассматриваемых синонимичных глаголов, то в проанализированном материале они представлены во всех типичных для них конструкциях (см., например: [11, с. 176]): *конфликтовать/враждовать, конфликтовать/враждовать друг с другом, конфликтовать/враждовать между собой, конфликтовать/*

враждовать с кем-либо (падежные и предложно-падежные формы называют субъектов); *конфликтовать/враждовать из-за* чего-либо, *на почве* чего-либо (предложно-падежные формы называют причину, повод).

Оба глагола в сочетании с частицей *не* выражают схожие значения, например: мирное существование индивида самого по себе; выгодные отношения для обеих сторон противостояния, особенно если имеется общий противник; выгодное мирное отношение с более сильным соперником и общее дело, гармоничные отношения субъектов. При этом глагол *конфликтовать* значительно чаще используется в перечисленных значениях, констатируя сам факт отсутствия противоречий, что еще раз подчеркивает его нейтральное употребление. Он также активно образует конструкции, выражающие избегание конфликта: *не желает конфликтовать, не хочется конфликтовать, старался не конфликтовать, предпочитает не конфликтовать, не позволяли конфликтовать, следовало бы не конфликтовать, не люблю ни с кем конфликтовать* и т. п.

Таким образом, анализ употребления синонимов *конфликтовать* и *враждовать* в текстах 2000–2016 гг. для характеристики отношений между людьми позволил выявить их сходства и различия. Оба глагола используются для описания конфликтных отношений в военной, политической, экономической, социальной, бытовой, религиозной сферах жизни человека. Субъектами отношений выступают отдельные люди и различные объединения людей, имеющие одинаковый или различный статус.

При выражении конфликта в сферах, где субъектами выступают социальные и политические институты, КС ‘межличностные отношения’ сохраняется, поскольку не исключается проявление эмоций индивидов. При наличии разного статуса субъектов сохраняется межличностный характер отношений, т. к. они не являются однонаправленными и не обусловлены иерархией.

Различия заключаются в том, что выражаемый глаголом *враждовать* конфликт является эмоционально более интенсивным по сравнению с обозначаемым лексемой *конфликтовать*. Этот глагол предполагает, что субъекты испытывают друг к другу сильные негативные чувства, сема ‘интенсивная эмоция’ сохраняется в смысловой структуре словоформ и при отсутствии соответствующих контекстуальных конкретизаторов; *конфликтовать* ча-

сто не характеризует отношения с точки зрения интенсивности проявления противоречий, а обозначаемые разногласия не всегда имеют эмоциональную природу, более склонны к своему разрешению. Глагол *конфликтовать* чаще используется для выражения отношений в военной, политической, экономической сферах, *враждовать* – в религиозной сфере; для передачи межличностных отношений обе лексемы проявляют приблизительно одинаковую активность.

Отсутствие конфликтных отношений или стремление избежать их обозначается преимущественно глаголом *конфликтовать* с отрицательной частицей *не*. Обе лексемы образно используются для обозначения несоответствия, противоречий различных явлений действительности вне социума, при этом *конфликтовать* реализует данную семантику в качестве нейтрального научного термина.

Список литературы

1. Акимова Т.П. Коммуникативно-прагматические особенности глаголов межличностных отношений: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2003.
2. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: практический справочник. 11-е изд., перераб. и доп. М., 2001.
3. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 2000.
4. Буслах М. Когнитивный сценарий глаголов противодействия в публицистических текстах // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 3(136). С. 139–143.
5. Ваганова С.В. Проблема классификации глаголов лексико-семантической группы «Межличностные отношения» // Вестн. КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2011. № 1(17). С. 141–144.
6. Гайсина Р.М. Лексико-семантическое поле глаголов отношения в современном русском языке. Саратов, 1981.
7. Горбань О.А. Языковые средства выражения межличностных отношений в Киево-Печерском патерике // Мир православия: сб. ст. / Волгоградская епархия Русской Правосл. Церкви, Богословский фак. Царицынского правосл. ун-та преп. Сергия Радонежского, Волгоградский гос. ун-т; редкол.: Архиеп. Волгоградский и Камышинский Герман (отв. ред.) [и др.]. Вып. 6. Волгоград, 2006. С. 498–511.
8. Захарченко Н.В. Выражение конфликтных отношений глаголами речевой деятельности в современном русском языке // Материалы Научной сессии, г. Волгоград, 22–26 апр. 2019 г.: в 2 т. Т. 1. Волгоград, 2019. С. 313–318.
9. Лексико-семантические группы русских глаголов: учеб. слов.-справ. / под общ. ред. Т.В. Мат-

веевой. Свердловск, 1988.

10. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 19.09.2020).

11. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Второй выпуск / под общ. рук. акад. Ю.Д. Апресяна. М., 2000.

12. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1993.

13. Русский семантический словарь: толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под общ. ред. Н.Ю. Шведовой. М., 2007.

14. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1981–1984.

15. Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. М.; Л., 1950–1965.

16. Толковый словарь русских глаголов: идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под ред. проф. Л.Г. Бабенко. М., 1999.

17. Фахарова Г.Р. Функции глаголов межличностных отношений в языке произведений И.А. Бунина // Вестн. Перм. ун-та. 2011. № 2(14). С. 111–116.

18. Фролова М.В. Функционирование глаголов межличностных и социальных отношений в произведениях русской литературы 20-х годов XX века (на материале текстов А.П. Платонова и М.А. Булгакова): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2008.

* * *

1. Akimova T.P. Kommunikativno-pragmaticheskie osobennosti glagolov mezhlchnostnyh otnoshenij: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2003.

2. Aleksandrova Z.E. Slovar' sinonimov russkogo yazyka: prakticheskij spravochnik. 11-e izd., pererab. i dop. M., 2001.

3. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / sost. i gl. red. S.A. Kuznecov. SPb., 2000.

4. Buslah M. Kognitivnyj scenarij glagolov protivodejstviya v publicisticheskikh tekstah // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 3(136). S. 139–143.

5. Vaganova S.V. Problema klassifikacii glagolov leksiko-semanticheskoy gruppy «Mezhlichnostnye otnosheniya» // Vestn. KRAUNC. Gumanitarnye nauki. 2011. № 1(17). S. 141–144.

6. Gajsina R.M. Leksiko-semanticheskoe pole glagolov otnosheniya v sovremennom russkom yazyke. Saratov, 1981.

7. Gorban' O.A. Yazykovye sredstva vyrazheniya mezhlchnostnyh otnoshenij v Киево-Печерском патерике // Мир православия: сб. ст. / Volgogradskaya eparhiya Russkoj Pravosl. Cerkvi, Bogoslovskij fak. Cari-cynskogo pravosl. un-ta prep. Sergiya Radonezhskogo, Volgogradskij gos. un-t; redkol.: Arhiep. Volgogradskij i Kamyshinskij German (otv. red.) [i dr.]. Вып. 6. Volgograd, 2006. S. 498–511.

8. Zaharchenko N.V. Vyrazhenie konfliktnyh otnoshenij glagolami rechevoj deyatel'nosti v sovremenom russkom yazyke // Materialy Nauchnoj sessii, g. Volgograd, 22–26 apr. 2019 g.: v 2 t. T. 1. Volgograd, 2019. S. 313–318.

9. Leksiko-semanticheskie gruppy russkikh glagolov: ucheb. slov.-sprav. / pod obshch. red. T.V. Matveevoy. Sverdlovsk, 1988.

10. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: https://ruscorpora.ru (data obrashcheniya: 19.09.2020).

11. Novyj ob#yasitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka. Vtoroj vypusk / pod obshch. ruk. akad. Yu.D. Apresyana. M., 2000.

12. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. M., 1993.

13. Russkij semanticheskij slovar': tolkovyj slovar', sistematizirovannyj po klassam slov i znachenij / pod obshch. red. N.Yu. SHvedovoy. M., 2007.

14. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgen'evoy. M., 1981–1984.

15. Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka: v 17 t. M.; L., 1950–1965.

16. Tolkovyj slovar' russkikh glagolov: ideograficheskoe opisaniye. Anglijskie ekvivalenty. Sinonimy. Antonimy / pod red. prof. L.G. Babenko. M., 1999.

17. Faharova G.R. Funkcii glagolov mezhlichnostnyh otnoshenij v yazyke proizvedenij I.A. Bunina // Vestn. Perm. un-ta. 2011. № 2(14). S. 111–116.

18. Frolova M.V. Funkcionirovanie glagolov mezhlichnostnyh i social'nyh otnoshenij v proizvedeniyah russkoj literatury 20-h godov XX veka (na materialakh tekstov A.P. Platonova i M.A. Bulgakova): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2008.

Expression of the conflict relations by the verbs “to feud” and “to conflict” in the modern Russian language

The article deals with the functional and semantic analysis of the verbs “to feud” and “to conflict” expressing the conflict cooperation of the subjects in the Russian language. There are considered their meanings as the verbs of the negative emotional and value relations, there is analysed their functioning in the texts of the last 20 years. There are revealed the similarities and the differences in the use of these lexical units for the characteristics of the relations in the military, political, domestic and other spheres.

Key words: Russian language, lexical semantics, verb, interpersonal relations, conflict relations.

(Статья поступила в редакцию 25.03.2021)

Р.А. ВОЛКОВА, Е.Д. МАКАРЕНКО
(Краснодар)

РОЛЬ ПРЕЦЕДЕНТНОГО ФЕНОМЕНА В СОЗДАНИИ ЭРГОНИМИЧЕСКИХ НОМИНАЦИЙ (на примере названий предприятий общественного питания г. Краснодара)

Исследуются прецедентные феномены, используемые в качестве эргонимов г. Краснодара (наименования предприятий общественного питания), формирующие наряду с прочими онимами лингвистический ландшафт краевой столицы. Выявлено, что большая часть прецедентных единиц эксплуатируется в каноническом варианте. Основная причина трансформации прецедентных феноменов – стремление номинатора привлечь внимание и упрочить интерес потенциального потребителя.

Ключевые слова: эргоним, прецедентность, прецедентное имя, прецедентное высказывание, трансформация прецедентных феноменов.

На современном этапе развития науки о языке отмечается повышенный интерес к вопросам ономастического пространства как составной части «языка города». В центре актуальных исследований последнего времени находятся проблемы периферических зон российского ономастикона, один из сегментов которого представлен эргонимами – названиями деловых объединений людей (учреждений, фирм, торговых предприятий и др.).

Термин *эргоним* определяется Н.В. Подольской как название «делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [7, с. 151]. Позднее исследователи дополнили данное определение с учетом актуальных реалий и результатов научных работ в сфере ономастической номинации: «Под эргонимом понимается собственное имя любого делового объекта (промышленного предприятия, общественной и политической организации, творческого коллектива, фирмы, компании и т. п.), искусственно созданное с целью прагматического воздействия на адресата» [8, с. 6]. Вслед за учеными-лингвистами в настоящей работе именованию предприятий и заведений, функционирующих в сфере услуг общественного питания, будем относить к эргонимам.

Высокий интерес филологов к эргонимам объясняется в первую очередь тем, что «для товаров и компаний имена собственные значат ничуть не меньше, чем для людей <...> нередко имя бывает единственным, что потребитель запоминает после первого знакомства» [3, с. 37]. Для формирования положительного отношения и устойчивого внимания потребителя к конкретному заведению и/или к сети в целом криэйторам приходится привлекать все более и более оригинальные средства, приемы и методы создания эргонимических номинаций. Языковая игра, метафоризация, эпатажность, использование фактора юмора, ассоциации, экспрессия и др. – этот ряд не имеет конечной составляющей. Номинатор старается вложить в текст эргонима особый значимый смысл, который должен повысить уровень доверия потенциального потребителя и стать стимулом к дальнейшей эффективной коммуникации адресата и адресанта.

Апелляция к различным художественным и культурно-историческим традициям представляется одним из наиболее предпочтительных приемов при создании текста эргонимов. Главной целью эксплуатации прецедентных единиц в эргонимических номинациях является так называемая функция интеллектуальной игры с потенциальным покупателем. По мнению А.П. Чудинова, прецедентные феномены «позволяют сделать сообщение более ярким, привлекающим внимание и одновременно ввести в изложение элементы языковой игры, предложить читателям для кого-то прозрачную, для кого-то достаточно сложную загадку» [9, с. 29]. Целью настоящей работы является определение структурных особенностей прецедентных феноменов в формировании эргономических номинаций г. Краснодара, а также выявление их прагматического потенциала.

Понятие прецедентности в рамках термина «прецедентный текст» было впервые введено в научную практику Ю.Н. Карауловым. Под ним исследователь понимает следующие тексты: «(1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющие сверхличностный характер, т. е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие (3), обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [4, с. 216]. Ученый предлагает рассматривать понятие прецедентного текста широко, включая в его состав единицы разных языковых уровней.

Похожие явления В.В. Красных именует прецедентными феноменами, причисляя их к национальной когнитивной базе и говоря о повсеместной узнаваемости, а также необходимости интерпретирования в рамках одного национально-культурного мировосприятия [5]. Таким образом, прецедентные феномены – это своеобразные знаки, хорошо знакомые представителям одного лингвокультурного сообщества, при употреблении в речи актуализирующие знания, сопряженные с прошлым культурным опытом этого сообщества.

Большинство исследователей в качестве составляющих системы прецедентных феноменов называют прецедентный текст, прецедентную ситуацию, прецедентное высказывание и прецедентное имя. Помимо указанных прецедентных символов, выделяют прецедентное событие, прецедентную дату, прецедентное название, прецедентный знак [2], а также прецедентный артефакт, образ, символ, ритуалы, обычаи [1], прецедентный оним [6] и др.

Материалом для настоящего исследования послужили более 3 000 наименований заведений в сфере услуг общественного питания г. Краснодара (ресторанов, кафе, баров и т. п.), размещенных на сайтах-агрегаторах www.afisha.ru, www.yuga.ru, www.2gis.ru. Эргонимы с прецедентной основой составляют около 5% от общего количества анализируемых единиц, что свидетельствует о высокой степени сложности когнитивной деятельности номинатора в процессе создания текста эргонима, а также о необходимости глубоких знаний основных законов языковой системы. Следует отметить, что в большинстве названий предприятий общественного питания г. Краснодара используются канонические прецедентные единицы, т. е. включенные в текст без изменений, поскольку требуют меньшего информативного и логического осмысления. Поступая подобным образом, адресант минимизирует возможные расхождения в восприятии наименования и добивается тем самым своей основной цели – полного или частичного узнавания прецедентного текста и возникновения необходимых ассоциаций у потенциального потребителя.

Включение трансформированных прецедентных единиц в эргономические номинации рассчитано на достаточно эрудированного потребителя и свидетельствует о намерении автора текста вступить с ним в «интеллектуальную схватку», победа в которой при совпадении экстралингвистических культурных знаний адресата и адресанта обеспечена всем. В настоящей работе под трансформацией мы

подразумеваем умышленную модификацию прецедентной единицы, приводящую к вариации ее семантического образа и функционального смысла.

В качестве эргонимов с прецедентной основой выступают нетрансформированные имена, обладающие национально-культурным компонентом с актуализацией культурной составляющей. Они подразумевают наличие у потребителя экстралингвистических культурных знаний – в области мировой и отечественной литературы, кинематографии, изобразительного искусства, истории, классической и популярной музыки: в г. Краснодаре известны рестораны «Тургенев», «Пряничный домик», «Мадам Грицацуева», «Емеля», «Белая береза», «Богарт», «Камелот» и др. Во многих случаях выбор имени обусловлен концепцией и специализацией заведения: рестораны русской кухни называются «Катенька-Катюша», «Птичка-Невеличка»; рестораны кавказской кухни – «Сулико», «Генацвале», «Гюльчатай»; итальянской – «DonBazilio», «Крестный папа» и т. д. Отражение национально-культурной специфики прецедентных феноменов прослеживается и в названиях блюд в меню и в интерьере заведений питания. Так, в ресторане «Диканька» подают стейк «Де Хохлят», антрекоты барашки «Вечера на хуторе», медальоны говяжьих «Здоровеньки булы» и т. д.: *«Диканька» – это ностальгия по каникулам, проведенным у бабушки в станице. Это быт тех самых казаков, которые обосновались на Кубани, несли военную службу у границ Российской империи, а в мирное время возделывали землю, растили детей. Это быт наших предков, который мы воссоздали в стенах «Диканьки»* (URL: <https://dikanka-cafe.ru>).

Как показал анализ, прецедентные феномены в каноническом виде, т. е. в том значении, в котором они существуют в сознании общества, в г. Краснодаре употребляются гораздо чаще, хотя на фоне небольшого количества модифицированных прецедентных феноменов нетрансформированные теряются и перестают выполнять свою главную функцию – акцентирование внимания и побуждение к посещению заведения. Несомненно, наибольший интерес представляет функционирование креативных трансформированных прецедентных феноменов.

Способы трансформации прецедентных прототекстов достаточно разнообразны. По результатам настоящего исследования, наиболее распространенным видом модификации прецедентных единиц, функционирующих в качестве эргонимических номинаций столицы

Кубани, можно назвать замену одного или нескольких лексических компонентов. Как правило, в большинстве случаев при замене сохраняются часть речи и форма слова, которые были использованы в исходном варианте, чтобы прецедентный феномен был легко узнаваем. Так, в названии ресторана «Merci Баку», неискушенный потенциальный потребитель без труда угадает знакомую многим советским телезрителям по кинофильму «Д'Артаньян и три мушкетера» (реж. Г. Юнгвальд-Хилькевич, 1978) фразу *merci beaucoup*, что в переводе с французского языка означает «большое спасибо». Внимательный потенциальный потребитель, обладающий с номинатором общей аперцепционной базой, наверняка отметит в этом эргониме к тому же название столицы Азербайджана. Замена одной из ключевых лексических составляющих в указанном выше примере, вероятно, была произведена с целью увеличения заряда экспрессии эргонима, а также с целью указания на некую двойственность концепции: «кавказский Прованс» (URL: <http://mersibaku.ru>).

Еще один способ лексической трансформации прецедентных феноменов, отмеченный нами в процессе работы, – это добавление компонентов в состав оригинального прецедентного феномена. «Самый душевный и веселый ресторан Краснодара» [13] с ярким и эпатажным названием «Пиноккио Djan» утверждает, что *атмосфера здесь озорная, а блюда готовят от души* (URL: <http://pinokkiodjan.ru>). Употребление нестандартного формата эргонима в комплексе с созвучным рекламным текстом вызывает наложение возникающих ассоциаций, интеграцию разнополюсных смыслов, умножая положительные коннотации и способствуя формированию заранее заданного восприятия. Классика детской литературы, сказка К. Коллоди «Приключения Пиноккио. История деревянной куклы» наверняка знакома многим, в том числе по многочисленным мультфильмам и киноверсиям. Главный герой, озорной деревянный мальчишка, особенностью которого являлось то, что у него увеличивалась длина носа каждый раз, когда он говорил неправду, полюбился не одному поколению читателей во всем мире и, несомненно, ассоциируется у них с провинциальной Италией, беззаботной детской порой, ребячеством. Усиливает и укрепляет коммуникативный эффект добавление к оригинальному прецедентному имени лексического компонента, тематически связанного со спецификой заведения (а это кавказская кухня!) и стимулирует

ющего интерес потенциального потребителя к концепции ресторана в целом.

Еще один вид лексической трансформации прецедентных феноменов – усечение компонентов. Название краснодарской шаурмичной «Сим-сим» является ярким примером данной модификации. Здесь, как и во многих других случаях, наблюдается усечение конечной части выражения, и даже в случае использования неполного высказывания его наверняка узнает потенциальный потребитель. Фраза «Сим-сим, откройся!» – заклинание, которое в сказке «Али-Баба и сорок разбойников» открывало вход в сокровищницу. «Сим-сим, закройся!» – обеспечивало беспрепятственный выход из пещеры. В данном случае экономия речевых усилий служит более прочной фиксацией эргонима в памяти потенциального покупателя, а сохраненная начальная часть прецедентного высказывания, не требующая активного осмысления, тем не менее содержит необходимые представления, которые понятны и значимы для него в ценностном отношении.

Необходимо отметить, что в процессе настоящего исследования нами были обнаружены и комплексные варианты неординарного преобразования, возникающие при интеграции основных разновидностей. В названии краснодарской закуской «Чебурек человеку друг» большинство покупателей, родившихся в СССР, узнают хорошо знакомый и надолго запомнившийся один из принципов «Морального кодекса строителей коммунизма», включенный в программу Коммунистической партии Советского Союза, принятой XXII съездом КПСС (1961 г.), который гласит: «Гуманные отношения и взаимное уважение между людьми: человек человеку – друг, товарищ и брат». Замена ключевого лексического компонента в сочетании с усечением конечной части выражения активизирует коммуникативные отношения потенциального покупателя с номинатором, вынуждая проделать ряд умозаключений, понять замысел отправителя текста, установить связь между исходным прецедентным высказыванием и эргонимической номинацией.

Анализ особенностей функционирования прецедентных феноменов в качестве эргонимических номинаций на примере названий предприятий общественного питания г. Краснодара показал, что в процессе генерации номинатором и восприятия адресатом эргонима с прецедентной основой реализуются когнитивные способности индивида экстрагировать хранящуюся в его сознании информацию «культурологического» порядка и проециро-

вать ее на события реальной жизни, обнаруживая и идентифицируя связи и отношения нового текста с первоисточником.

Зачастую создатели эргонимов, исходя из представлений о культурной компетенции воспринимаемой стороны, обращаются к широко известным источникам, узнаваемым большим числом потенциальных покупателей: к кинематографической и литературной классике, к фольклору и мифологии, к фоновым знаниям по истории и изобразительному искусству.

Неизменно канонические прецедентные единицы значительно уступают по функциональности неординарно модифицированным прецедентным феноменам. Различного рода трансформации не только повышают эмоционально-оценочный статус и степень интерактивности эргонима, но и значительно увеличивают его прагматический потенциал посредством включения игрового компонента. Очевидно, что каждый конкретный вид модификации прецедентных текстов обусловлен рядом поставленных адресантом коммуникативных задач: привлечение внимания потенциального покупателя и повышение уровня его доверия, усиление эстетического эффекта, указание на специализацию заведения, конкретизация концепции проекта и т. д.

Таким образом, прецедентные феномены, функционирующие в качестве эргонимических номинаций, воздействуя на эмоциональную и интеллектуальную сферу реципиента, способствуют достижению общей и главной цели номинатора – конвергировать позиции владельцев заведений общественного питания и потенциальных потребителей услуг этих заведений.

Список литературы

1. Артемьева П.А. Прецедентные феномены как выразительное средство: диалог культур в художественном тексте: дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2016.
2. Высоцкая И.В. Спорные вопросы теории прецедентности // Критика и семиотика. 2013. № 13. С. 117–137.
3. Иссерс О.С. Речевое воздействие. М., 2009.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2010.
5. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? М., 1998.
6. Нахимова Е.А. Теория и методика когнитивно-дискурсивного исследования прецедентных онимов в современной российской массовой коммуникации: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 2011.
7. Подольская Н.В. Словарь ономастической терминологии. М., 1988.

8. Трифонова Е.А. Названия деловых объектов: семантика, прагматика, поэтика: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2006.

9. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург, 2001.

* * *

1. Artem'eva P.A. Precedentnye fenomeny kak vyrazitel'noe sredstvo: dialog kul'tur v hudozhestvennom tekste: dis. ... kand. filol. nauk. Saratov, 2016.

2. Vysockaya I.V. Spornye voprosy teorii precedentnosti // Kritika i semiotika. 2013. № 13. S. 117–137.

3. Issers O.S. Rechevoe vozdejstvie. M., 2009.

4. Karaulov Yu.N. Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'. M., 2010.

5. Krasnyh V.V. Virtual'naya real'nost' ili real'naya virtual'nost'? M., 1998.

6. Nahimova E.A. Teoriya i metodika kognitivno-diskursivnogo issledovaniya precedentnyh onimov v sovremennoi rossiiskoi massovoi kommunikacii: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Ekaterinburg, 2011.

7. Podol'skaya N.V. Slovar' onomasticheskoi terminologii. M., 1988.

8. Trifonova E.A. Nazvaniya delovykh ob#ektov: semantika, pragmatika, poetika: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2006.

9. Chudinov A.P. Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoi metafory (1991–2000). Ekaterinburg, 2001.

The role of the precedent phenomenon in the creation of the ergonomic nominations (based on the names of the food service establishments in Krasnodar)

The article deals with the study of the precedent phenomena used as the ergonyms in Krasnodar (the names of the food service establishments) developing the linguistic landscape of the regional capital together with the other onyms. There is revealed that the most part of the precedent units is used in the canonic variant. The basic reason of the transformation of the precedent phenomena is the intention of the nominator to attract attention and to strengthen the interest of the potential consumer.

Key words: *ergonym, precedence, precedent name, precedent statement, transformation of precedent phenomena.*

(Статья поступила в редакцию 25.04.2021)

ГУН ЦЗИНСУН
(Гуйян, КНР)

ОТЫМЕННЫЕ ПРЕДЛОГИ ПРИЧИНЫ КАК ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ КЛЮЧЕВОГО КОНЦЕПТА «ПРИЧИНА» В РУССКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

Рассматривается роль отыменных предлогов причины в детализации ключевого концепта «причина» в русском языковом сознании. Результаты исследования показали, что продолжающийся процесс пополнения состава предлогов причины за счет препозиционализации предложно-падежных сочетаний открывает богатые возможности как для сохранения в языковом сознании важнейших смысловых компонентов концепта «причина», так и для выражения новых аспектов каузальной семантики.

Ключевые слова: *отыменные предлоги причины, субстантивный компонент, концепт, грамматическое значение, языковое сознание.*

Выступая одним из средств выражения причинно-следственных отношений, предлоги причины русского языка выражают сущность понятия «причина» в языковом сознании. Отыменные предлоги причины обладают в этом отношении особыми свойствами. Если непрямые предлоги причины в силу своей многозначности отражают метафорическую связь причинной семантики с пространственной (например, *по, с*), то отыменные предлоги, являясь по происхождению предложно-падежными сочетаниями, сохраняют словообразовательные и семантические связи с именами существительными, называющими существенные аспекты концепта «причина» или виды причинных отношений. Конечно, подобную связь сохраняют и другие производные предлоги причины (например, *благодаря, согласно* и др.), однако отыменные предлоги представляют особый научный интерес в силу их значительного количественного преобладания.

В зависимости от степени десемантизации компонентов, входящих в состав производных предлогов и обуславливающих их совокупное лексическое значение, А.М. Финкель делит предлоги на сильные и слабые: «Если лек-

сическое значение входящего в их состав существительного уже исчезло, слившись со значением предложной части в одно целое, то такой отыменный предлог является сильным; если же лексическое значение существительного ощущается еще явственно, то такой отыменный предлог является слабым» [8, с. 56]. Согласно данной классификации, подавляющее большинство ОПП являются слабыми (*по причине, по поводу, по милости, под влиянием, за отсутствием* и др.). Не полностью ослабленное лексическое значение ключевых существительных обуславливает наличие у таких предлогов различных смысловых оттенков, что отмечается в научной литературе (например: [6, т. I, с. 706]).

Размышления о семантической дифференциации производных предлогов причины, обусловленной их словообразовательными связями, представленными в работе В.В. Виноградова «Русский язык», послужили основанием для дальнейших научных исследований в этом направлении. Обращение к частным значениям предложно-падежных каузальных конструкций представлено в работах Р.Я. Калнберзинь [2–4], А.М. Финкеля [8], Л.Н. Засориной [1], Н.С. Прудниковой [5], Р.М. Теремовой [7] и др.

На наш взгляд, наибольший интерес представляют отыменные предлоги причины, определенно выражающие частные аспекты причинной семантики.

Анализ ключевых существительных в составе отыменных предлогов причины в примерах из Национального корпуса русского языка, послуживших основным речевым материалом для настоящего исследования, показывает, что их связь с концептом «причина» выражается в следующих направлениях:

- экспликация каузирующего положения дел (*по причине*);
- экспликация двуединой природы концепта, в котором причина предполагает следствие, а следствие свидетельствует о наличии причины (*в связи с, в результате, вследствие*);
- выражение каузирующего характера положения дел, выступающего в роли причины – направленного действия (*под воздействием, под влиянием, в силу, по милости*);
- выражение закономерной и адекватной связи между причиной и следствием (*в соответствии с, в результате**);

* В эту же группу следует включить отадвербиальный предлог *согласно*.

– выражение различий между видами причинной обусловленности (*по поводу, по случаю, под предлогом, по милости***);

– косвенное указание на связь между объективной причиной и мотивированным ей рациональным действием субъекта (*ввиду – ср.: иметь в виду*).

Среди отыменных предлогов причины выделяется группа, основная функция которой – выражение общей причинной семантики без детализации и без интерпретации в оценочном отношении: *по причине, вследствие, ввиду, в результате*. Например: *Исполнитель не несет ответственности за свои и потерю данных по причине дефектов вычислительной техники, магнитных носителей, вирусов и пр.* (договор об оказании сервисных услуг); *Присяжные оправдали Протопопова ввиду его невменяемости в момент совершения преступления* (Отеч. зап. 2003. № 2); *Это отражение образуется вследствие существующих в среде взаимодействий, обусловленных формой существования всего материального – его движением* (Информац. технологии. 2004. № 10).

Примеры типа *по болезни – по причине болезни, по рассеянности – по причине рассеянности* приводят к мысли о семантической избыточности предлога *по причине*: ключевое имя существительное обозначает понятие, совпадающее с семантикой всей предложно-падежной группы. Однако компонент *причина* является средством нейтрализации полисемии предлога *по* и становится необходимым во многих словосочетаниях. Ср.: *по возвращении в город* (время события) – *по причине возвращения в город* (причина события). Предлог *по причине*, подобно первообразным предлогам *по, от, с, из-за*, указывает на то, что употребляемое с ним имя существительное называется источником негативных последствий, при этом подчеркивая закономерность соответствия следствия причине. В качестве каузатора «печальных последствий» выступает предшествующее им негативное событие или качество актанта каузируемой ситуации: *По причине бедности второго Николая два верхних этажа дома были возведены из дерева, крашенного под штукатурку* (А. Балдин. Московские праздные дни); *Огромны масштабы болезней, прогулов по причине пьянства* (Наш современник. 2003. № 8). Производный предлог *вследствие* является полным синонимом предлога *по причине*, хотя его внутренняя фор-

** Частное значение благоприятной причины выражает омонимичный деепричастный предлог *благодаря*.

ма делает акцент на следствии как компоненте, неразрывно связанном с представлением о причине. В высказываниях с предлогом *в результате* причина представлена как событие, обусловившее закономерный итог; подчеркивается реальный, а не потенциальный характер причины, которая может вызвать как негативные, так и положительные следствия (в семантике этого предлога ослаблен компонент негативной зависимости): *В результате взрыва погибли 20 человек* (URL: http://blogi.rbc.ru/index.php/?archives/487080-12_chasov_v_den_Ne_moгу_soglasitsJa_s_M.Prohorovum); *Это сообщение выдается автоматизированной системой, если в результате вычисления формула получила значение «ложь»* (Информац. технологии. 2004. № 3). Внутренняя форма предлога *ввиду* сохраняет значение очевидности каузирующего положения дел, хотя в употреблении этот предлог синонимичен предлогам *по причине, в результате, вследствие, в силу*.

Предлог *в силу* подчеркивает, что следствие представляет собой объективную и в определенной степени неизбежную закономерность, логично вытекает из сложившегося положения дел и является неизбежным, причем с помощью данного предлога описывается положение дел в мире людей (а не в мире природы и вещей), которое говорящий оценивает как негативное, в определенном смысле фатальное.

Семантика именного компонента предопределяет сохранение в предлоге метафорического значения объективной необходимости как принуждающей силы. Например: *Воплощение мечты... в силу обстоятельств отложилось всего-то на двадцать лет* (Комс. правда. 2011. 12 мая). Проявление этих свойств предлога *в силу* обнаруживается в его сочетаемости с лексемами, включающими модальный компонент семантики: *в силу невозможности, в силу необходимости, в силу неизбежности*. Например: *Работать подонки не любят и делают это лишь в силу необходимости иметь деньги на развлечения* (Октябрь. 2001. № 3); *В силу разных обстоятельств и причин товар этот после Хасавюрта не защищался ни федеральной властью, ни казначейством* (Г. Трошев. Моя война) (= *под влиянием разных обстоятельств и причин...*). Указанное значение объясняет синонимическую связь предлога *в силу* с предлогами *под влиянием* – связь большую, чем синонимия с предлогом *по причине*. Наблюдения показывают, что данный предлог употребляется преимущественно с абстрактными существительными, называющими положение дел обобщенно.

Внешняя вынуждающая и непосредственная причина выражается в сочетании с предлогами *под влиянием, под воздействием*. В этом случае субъект каузируемой ситуации выступает как объект в ситуации каузирующей. Причина, выражаемая с помощью данных предлогов, предстает как воздействие некоего лица, предмета или вещества, в результате которого обязательно произойдет какое-то следствие (не обязательно негативное, но вынужденное), например: *В дальнейшем возбуждение несколько резче, временами раздражительна, слышит голоса, высказывает бред преследования, на нее действуют электричеством, машина стоит под ее кроватью, волосы ее под влиянием электричества то растут, то уменьшаются, няня нарочно бросает ей их в пищу и т. д.* (Т.А. Гейер. К вопросу о пресенильных психозах). Анализ примеров показал, что вариативный именной компонент рассматриваемых предлогов связан с семантикой того существительного, с которым они употребляются. Если имя существительное обозначает лицо, то в составе предлога в качестве именного компонента используется словоформа *влиянием*; в языковом сознании она ассоциируется со способностью лица с помощью речи или каких-либо других форм психического воздействия внушить другому лицу определенную мысль и тем самым повлиять на его волю и поступки: *Под влиянием все тех же самаритян он превратился в глашатая совершенно нового Закона* (Знание – сила. 2003. № 1). В сочетании с существительными со значением вещества в составе предлога употребляется именной компонент *воздействием*, который указывает на субстанцию, способную изменить физическое состояние лица или предмета: *Углеродный диод GE Global Research способен излучать свет и изменять свои свойства под воздействием света* (Computerworld. 2004. № 29). Однако заметим, что обнаруженная нами закономерность проявляется в русском языке непоследовательно.

Именной компонент *давлением* как часть предлога *причины под давлением* обозначает усиленное целенаправленное воздействие со стороны лица, социальной группы или инстанции: *Объяснили свое поведение тем, что показания на следствии были даны под давлением сотрудников милиции* (Завтра. 2003. 22 авг.); *В этом году правительство под давлением Думы наконец-то собирается внести законопроект, который должен отрегулировать на бюджетном уровне процедуру расхода-*

ния средств стабилизационного фонда (Время МН. 2003. 6 авг.).

Семантическая специфичность и ограниченность в сочетаемости предлога *по милости*, употребляемого с существительными, называющими лицо, обусловлена ироническим переосмыслением семантики именного компонента: он указывает на вину одного лица, вызывающую негативные последствия в жизни другого лица. Имя субъекта каузирующей ситуации косвенно, метонимически указывает на ситуацию вины в целом: *Я и еще 11 семей пострадали по милости Воробьева* (Комс. правда. 2011. 18 февр.). Если указание на лицо в сочетании слов осуществляется с помощью притяжательного местоимения типа *мой, твой, наш, ваш, его, ее, их*, то все выражение сразу утрачивает свойства предлога и превращается в предложно-падежное сочетание с синтаксически нечленимым словосочетанием: *Это по твоей милости у нас все пошло прахом* (Знамя. 2002. № 4). В значении благой воли (имя существительное в Р. п. обычно называет лицо, наделенное властью и правом миловать) выражение *по милости* также не может быть квалифицировано как производный предлог – это сочетание непродуцируемого предлога и существительного в прямом значении: *По милости царя мог я с наступившего года лишнее блюдо на стол ставить* (И.М. Долгорук. Повесть о рождении моем, происхождении и всей моей жизни); замене на предлог *из-за* здесь препятствует определенность лексического значения существительного компонента, поддерживаемого семантикой существительного, обозначающего лицо, наделенное особыми полномочиями. Однако в поле нашего зрения оказались примеры, в которых сочетание слов *по милости* выступает в функции предлога причины с семантикой благоприятной каузирующей ситуации: указание на субъект «милости» осуществляется с помощью существительного со значением лица, не обладающего высшей властью и правом миловать; следовательно, слово *милость* выступает в переносном значении (но не в явно ироническом), следствие мыслится как благоприятное: *По милости римлян появился местный хлеб, посыпанный кунжутными семечками* (Крылья News. 2009, апр.).

С помощью предлогов *по случаю*, *в связи с* обозначаются положения дел, которые не обязательно предшествуют во времени каузируемому событию, поэтому семантика причины в таких высказываниях не в полной мере противопоставлена семантике цели: событие-стимул играет роль причины в качестве пред-

стоящего, предполагаемого и нуждающегося в обеспечении правильного течения. Каузируемые положения дел, таким образом, играют роль основы для каузирующего. Это особенно явно в примерах, подобных следующему: *И попал он прямехонько в святую купель-прорубь, которую сделали по случаю праздника Крещения* (Вестник. Online. 2003. № 19). Частное значение этих предлогов причины исключает возможность их синонимической замены на другие предлоги данной семантической группы.

С помощью предлога *по случаю* выделяется социально наиболее значимое – такое, которое служит эмблемой всей цепи причинно-следственных связей; чаще такое событие каузирует действия, направленные на подготовку к нему или на следствия, необходимые для его обеспечения. Например: *По случаю въезда В.В. Путина все станции метро на Елисейских полях работали только на пересадку...* (Известия. 2003. 15 февр.).

Предлог *в связи с*, указывая на неразрывную связь причины и следствия, обозначает рационально осознаваемый внешний (не обязательно непосредственный) мотив вынужденного действия. Например: *Дальний Восток обеспокоен ситуацией, которая может развиться в связи с ядерными процессами, происходящими на «Фукусиме»* (Комс. правда. 2011. 3 мая). При этом предполагается, что характер связи допускает детализацию, пояснение, в чем именно она заключается.

Выражения *за неимением* и *за отсутствием* можно, на наш взгляд, считать одной единицей – производным предлогом причины с вариативным именным компонентом. Словоформа с этим предлогом синонимична предложно-падежной словоформе *без + Род. п.*, совмещающей семантику условия; употребление словоформы *неимением* обусловлено желанием говорящего обозначить отсутствие чего-либо именно в сфере обладания субъекта каузируемой ситуации, тогда как словоформа *отсутствием* не связана прямо с семантикой принадлежности. Так, в следующем примере может быть употреблен только один из вариативных компонентов: *А я считаю, что грабеж выдуман, и прошу оправдать его за отсутствием События грабежа* (Рус. репортер. 2014. № 48). Однако возможны и контексты, в которых компоненты *неимением* и *отсутствием* синонимичны, например: *Иногда мне казалось, что если он не говорит человеческим языком, то исключительно по нежеланию, как Фру-ру, за отсутствием/неимением*

соответствующего аппарата (В. Белоусова. Второй выстрел).

Как уже было сказано выше, внутренняя форма предлога *за* *неимением/отсутствием* подсказывает, что с его помощью обозначается причина такого положения дел, которое не имеет места при наличии того, что названо употребленным в сочетании с этим предлогом существительным. Высказывания с таким предлогом основаны на презумпции стандартного поведения в благоприятных условиях: в них сообщается об альтернативном способе бытия, который является компромиссным выходом при неблагоприятном развитии событий, вызванном отсутствием привычных условий, Например: *За неимением фактов придется довольствоваться психологическими характеристиками* (В. Белоусова. Второй выстрел); *К сожалению, не пришлось нам испытать Argo на плаву – за отсутствием водоёма* (Автопилот. 2002. 15 марта).

Предлог *в соответствии с* выражает несобственно-причинное значение: он указывает на авторитетный фактор – внешнюю по отношению к действующему лицу причину, важнейшее условие, в соответствии с которым осуществляется действие или происходит событие. В конструкциях с таким предлогом передается значение права, возможности, объективно или субъективно понимаемых как закон, на основании которого может или должно иметь место некое положение дел. Например: *В соответствии с решением ООН координацию сопоставлений на глобальном уровне осуществляет Всемирный банк* (Эксперт. 2014. № 3).

То же значение может быть выражено конструкцией *на основании*, которую можно считать функциональным аналогом предлога *в соответствии с**. Например: *На основании решения Совета Министров СССР уменьшены рыночные фонды 1989 года в целом, в том числе первого полугодия, по муке на 1 266 тыс. тонн и крупе на 519 тыс. тонн* (Егор Гайдар. Гибель империи) (= *в соответствии с решением*).

* В словаре С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой для словоформы *на основании* используется функциональная характеристика «в значении предлога» [9, с. 380]. Отмечено, что в состав этого выражения могут быть включены согласованные распространители (*на том основании, на том единственном основании* и др.). Безусловно, это свидетельствует о незавершенности образования нового производного предлога на базе данного предложно-падежного сочетания, однако то же самое можно сказать о выражении *по причине*, что не мешает его квалифицировать как предлог.

Таким образом, субстантивный компонент в составе отыменного причинного предлога выступает как средство актуализации концепта «причина» (*по причине*) или связанного с ним концепта «следствие» (*вследствие, в результате*), как средство детализации характера причины (*в силу, по милости, по случаю, под предлогом, под давлением, под влиянием, под действием*), а также как средство ее оценки (*в силу, по милости, в соответствии с*). Специфические компоненты семантики отыменных предлогов причины в значительной степени определяются лексическим значением существительных, от которых они образованы, а входящие в состав данных предлогов первообразные предлоги уточняют, конкретизируют эту семантику.

Продолжающийся процесс пополнения состава предлогов причины на основе препозиционализации предложно-падежных сочетаний открывает богатые возможности как для выражения новых аспектов каузальной семантики, так и для сохранения в языковом сознании важнейших смысловых компонентов концепта «причина».

Список литературы

1. Засорина Л.Н. Опыт системного анализа предлогов современного русского языка: предлоги со значением причины // Уч. зап. Ленингр. гос. ун-та. 1961. Вып. 60. № 301. С. 17–61.
2. Калнберзинь Р.Я. Синтаксическая синонимия предложных словосочетаний современного русского языка с причинными отношениями // Изв. АН Латв. ССР. 1957. Т. 3. С. 43–64.
3. Калнберзинь Р.Я. Соотносительное употребление предложно-падежных конструкций с причинным видом отношения в современном русском литературном языке // Изв. АН Латв. ССР. 1958. Т. 2. С. 51–70.
4. Калнберзинь Р.Я. Способы выражения причинных отношений в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1958.
5. Прудникова Н.С. Конструкции причинного значения в современном русском языке // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. 9: Филология. 1980. № 4. С. 58–63.
6. Русская грамматика: в 2 т. Т. I: Фонетика, фонология, ударение, интонация, словообразование и морфология / под гл. ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1980. С. 704–708.
7. Теремова Р.М. Опыт функционального описания причинных конструкций: учеб. пособие к спецкурсу. Л., 1985.
8. Финкель А.М. Производные причинные предлоги в современном русском литературном языке: их возникновение, развитие, значение, употребление. Харьков, 1962.

* * *

1. Zazorina L.N. Opyt sistemnogo analiza predlogov sovremennogo russkogo yazyka: predlogi so znacheniem prichiny // Uch. zap. Leningr. gos. un-ta. 1961. Vyp. 60. № 301. S. 17–61.

2. Kalnberzin' R.Ya. Sintaksicheskaya sinonimiya predlozhyh slovosochetaniy sovremennogo russkogo yazyka s prichinnymi otnosheniyami // Izv. AN Latv. SSR. 1957. T. 3. S. 43–64.

3. Kalnberzin', R.Ya. Sootnositel'noe upotreblenie predlozhyhno-padezhnyh konstrukcij s prichinnym vidom otnoshenij v sovremennom russkom literaturnom yazyke // Izv. AN Latv. SSR. 1958. T. 2. S. 51–70.

4. Kalnberzin' R.Ya. Sposoby vyrazheniya prichinnyh otnoshenij v sovremennom russkom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1958.

5. Prudnikova N.S. Konstrukcii prichinnogo znacheniya v sovremennom russkom yazyke // Vestn. Mosk. gos. un-ta. Ser. 9: Filologiya. 1980. № 4. S. 58–63.

6. Russkaya grammatika: v 2 t. T. I: Fonetika, fonologiya, udarenie, intonaciya, slovoobrazovanie i morfologiya / pod gl. red. N.Yu. Shvedovoj. M., 1980. S. 704–708.

7. Teremova R.M. Opyt funkcional'nogo opisanija prichinnyh konstrukcij: ucheb. posobie k spetskursu. L., 1985.

8. Finkel' A.M. Proizvodnye prichinnye predlogi v sovremennom russkom literaturnom yazyke: ih vozniknovenie, razvitie, znachenie, upotreblenie. Har'kov, 1962.

Denominal prepositions of reason as the linguistic means of the expression of the key concept “reason” in the Russian linguistic consciousness

The article deals with the role of the denominal prepositions of reason in the detailing of the key concept “reason” in the Russian linguistic consciousness. The results of the study showed that the continued process of the addition of the composition of the prepositions of reason by means of the prepositional character of the prepositional – nominal combinations opens the possibilities both for the preservation of the most important semantic components of the concept “reason” and the expression of the new aspects of the causal semantics.

Key words: *denominal prepositions of reason, nominal component, concept, grammatical meaning, linguistic consciousness.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2021)

О.А. ЕВТУШЕНКО, О.А. ШЕСТАКОВА
(Волгоград)

ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЙ ДИСКУРС

Изучается влияние глобализации на современный российский институциональный дискурс. Обнаруживаются такие процессы, как технологизация институционального дискурса и вестернизация. Установлены особенности институциональной коммуникации, сформировавшиеся под влиянием глобализации (интерактивность, симуляция разговорного общения, стандартизованность, непрерывность коммуникаций, деперсонализация, медиатизация).

Ключевые слова: *глобализация, институциональный дискурс, технологизация дискурсивных практик, корпоративный дискурс.*

Целью данного научного исследования является изучение процессов глобализации и их влияния на институциональный дискурс. Глобализация и технологизация современного дискурсивного пространства приводят к тому, что опыт институциональных коммуникаций в XXI в. стремительно и неукоснительно трансформируется.

Под глобализацией обычно понимается образование новой прослойки человеческих материальных и духовных ценностей, вызванное стремительным научно-техническим и информационным развитием [5]. Лингвистическая глобализация подразумевает появление мегаобщества, мегакультуры, мегаязыка и нового человека с особым типом глобального сознания, нацеленного на приведение к «единому эталону и стандарту» [Там же].

Мы солидарны с Л.В. Куликовой в том, что «значимым атрибутом и характеристикой современности становится развитие, расширение не только коммуникационной (технических носителей сообщения), но и коммуникативно-дискурсивной (содержательной) сфер глобализации» [1]. Исследовательский интерес авторов предлагаемой статьи направлен на второй компонент современного социального пространства.

В эпоху глобализации профессиональная коммуникация активно проявляется в обществе и становится одним из востребованных

направлений изучения. Корпоративный дискурс, по мнению исследователей, находится в числе наиболее часто используемых и активно развивающихся дискурсов (Н. Фэрклоу, Т.А. Ван Дейк, М.В. Йоргенсен, Л.Дж. Филлипс), а значит, более всего подверженных влиянию глобализации. М.Г. Шилина считает, что это обусловлено ролью корпораций, которые «все больше включаются в общественные процессы» и являются «доминирующими социальными институтами нашего времени» [4]. Современные корпорации нацеленно оформляют речь сотрудников, разрабатывают дискурсивные технологии воздействия на клиентов и партнеров.

Согласно Н.Н. Фэрклоу, корпоративный дискурс обладает такой характеристикой, как технологизированность [6]. Схожее мнение у Л.В. Куликовой, которая предлагает идею технологизации дискурсивных практик – «организации последовательности коммуникативных действий как регламентированных, стандартизированных операций с целью достижения максимального (гарантированного) результата при наименьших издержках» [1]. Например, в целях продвижения товаров и услуг разработаны так называемые алгоритмы или скрипты продаж для продавцов. Приведем пример одного из них:

1. Приветствие: *Здравствуйте, если будут вопросы обращайтесь.*

2. Выяснение потребности: *Это очень популярная модель с особыми функциями (если клиент заинтересовался чем-то конкретным) или Вам нужно только X ___ или что-то другое еще смотрите?*

3. Демонстрация: *Вы уже с выбором определились окончательно или стоит для сравнения показать не менее эффективные аналоги? или Чтобы подобрать наилучший вариант для Вас, несколько уточняющих вопросов задам. Хорошо?*

4. Уточнение имени: *Извините, не поинтересовался, как Вас зовут? или Как могу к Вам обратиться для удобства общения?*

5. Презентация: *Эта модель, помимо своей красоты, еще выполнена из 100% шерсти (характеристики), благодаря чему Вам всегда будет тепло и Вы всегда будете чувствовать себя уютно и комфортно в прохладную погоду (выгода). А это значит, что даже в такой теплой вещи Вы сможете подчеркнуть свою красоту и выглядеть на 100% вне зависимости от того, театр это или морозный вечер на улице (преимущества).*

6. Сравнение: *Я вижу, что Вы выбираете только лучшее, поэтому не могу не показать Вам s ___.*

7. Продажа сопутствующих товаров: *Часто с этим товаром покупают еще s ___ . Посмотрите, возможно, Вам тоже понравится.*

8. Закрытие сделки:

– призыв – *Пройдемте на кассу для оформления, Вы будете довольны, берите!*

– выбор без выбора – *Вы будете брать все или что-то уберете? Вам карту клиента оформить при покупке или не нужно?*

9. Дополнительные продажи на кассе: *У нас появились в продаже духи от Дженифер Лопез. Вот пробник.*

10. Прощание: *Спасибо, что пришли к нам в магазин. Если будут какие-то вопросы, даже если забудете, как пользоваться продуктом, то звоните по номеру на этой визитке, и мы Вас обязательно бесплатно проконсультируем. На этом у меня все. Хорошего Вам дня или Это только для Вас и еще нескольких наших VIP-клиентов. Хорошего дня (из архива авторов).*

Приведенный скрипт подтверждает влияние глобализации на рекламный и потребительский дискурс и демонстрирует идеальный диалог в паре «сотрудник – клиент», в котором в какой-то степени институциональная личность «деперсонализируется, т. е. становится похожим на всех остальных говорящих/пишущих, выполняющих ту же роль в данной стандартной ситуации» [3].

Используя идеи Н. Фэрклоу, такие универсальные алгоритмы коммуникации можно назвать «колонизацией институционального общения дискурсивными техниками маркетинга и рекламы» (по Л.В. Куликовой). Следующий пример (посещение булочной) это наглядно подтверждает:

– Здравствуйте! Добро пожаловать в «Хлебницу»! Что желаете? У нас сегодня новиночки: минипицца и «Королевская ватрушка». Вам сытное/сладкое? *(громко, восторженно, улыбаясь)*

– Хлеб, пожалуйста.

– Возьмите печенье! Или пирог на вечерок? *(улыбаясь)*

– Нет, спасибо.

– Не забывайте про вечерние скидочки! Приятного аппетита! Всего доброго! Заходите в «Хлебницу»! *(улыбаясь)* (из архива авторов).

Подобное речевое поведение характерно для представителей различных пунктов данной торговой сети, что подтверждает наличие предписаний, клишированных фраз для работников булочных. Используются уменьшительно-ласкательные суффиксы, что делает речь продавца приятной, привлекательной; использование рифмы – контактоустанавливающей. В целом складывается приятная атмосфера общения, что стимулирует клиента к повторному посещению булочной. Данный при-

мер иллюстрирует глобализацию дискурсивных практик в потребительском дискурсе.

Анализ образовательного дискурса позволяет выделить еще одну дискурсивную практику – медиатизацию (по Л.В. Куликовой). Технологические дискурсивные практики используют различные медиа, чтобы быстрее и с меньшей затратой усилий достичь целей коммуникации, а также привлечь внимание потенциальных повторных потребителей услуг к образовательным продуктам. Так, современные учебники английского языка (the UK – издательство Oxford, Россия – издательства «Просвещение», Lecta Lingua) включили в свои учебно-методические комплексы медиакomпонент в интернет-ресурсах. Приведем примеры.

В учебнике Solutions издательства Oxford предлагается приложение для различных устройств, которое помогает в изучении лексики. В качестве примера приведем надпись на обложке учебника Solutions:

Words app! Words on the go! Look up, listen to and practise words from Solutions 2nd edition anytime, anywhere.

Учебник «Спотлайт» издательства «Просвещение» предлагает скачать аудиокурс со своего сайта. Надпись на обложке учебника «Спотлайт»:

Аудиокурс и дополнительные материалы размещены в электронном каталоге издательства «Просвещение» на интернет-ресурсе www.prosv.ru/umk/spotlight.

Художественная книга издательства Lecta Lingua предлагает с помощью надписи на обложке использовать аудиовариант этой книги, скачав на сайте:

Чтобы воспользоваться бесплатным аудиоприложением, необходимо: 1) зарегистрироваться на сайте <http://lecta.rosuchebnik.ru/lingua> или в приложении LECTA для мобильных устройств...

Как видно из примеров, авторы этой дискурсивной технологии используют медиавозможности, включая их в свои УМК. Перенаправляя адресатов дискурса на сайт или в приложение, адресанты заявляют о себе повторно и таким образом создают иллюзию непрерывной коммуникации типа «производитель услуг – потребитель».

Медиатизация и технологизация дискурсивных технологий прослеживается в рамках корпоративного дискурса, например банковского. Многие банки предлагают клиентам интернет-приложения для удобства работы. Отвечает на интересующие вопросы в прило-

жении не работник, а робот с набором заранее прописанных фраз. В качестве примера приведем чат с роботом Совкомбанка:

Клиент: Как я могу отменить последний платеж?

Робот: Я расскажу, что делать, если Вы случайно перевели деньги не тому человеку или хотите вернуть платеж в адрес организации (например, услуги ЖКХ). Выберите, что Вы хотите отменить (появляется меню с вариантами выбора).

Клиент: Платеж организации.

Робот: Почему Вы хотите отменить платеж? (появляется меню с вариантами выбора).

Клиент: Совершен по ошибке (из архива авторов).

Проанализировав этот диалог, отметим качественный алгоритм участия робота в беседе и адекватность его реакций. Другими словами, в данном случае деятельность робота заменяет деятельность человека-работника.

Посмотрим на это явление с другой стороны и выявим, что процессы глобализации решающим образом повлияли на возникновение этого явления. Во-первых, деятельность банковских работников определенной квалификации упростили, унифицировали до таких пределов, что стало возможным создать список реплик и определенный алгоритм, которые смогли заменить работника-человека, т. е. это глобализационные процессы во внутрикорпоративной организационной среде. Во-вторых, создатели алгоритма представили адресата коммуникации как некое усредненное клиента, обезличив его. Здесь можно сказать о глобализационных процессах во внешней организационной среде корпоративного дискурса.

Анализ корпоративного общения позволяет отметить такую глобальную технологию, как интерактивность (по Л.В. Куликовой) с клиентами и партнерами с целью поддержания интереса к данной компании и расширения клиентской базы. Рассмотрим примеры рассылки текстов поздравлений с днем рождения и другими праздниками.

Пример 1

Электронное письмо из личного архива автора

УВАЖАЕМАЯ ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА,

ПОЗДРАВЛЯЕМ С ДНЕМ РОЖДЕНИЯ!

Пусть каждое путешествие будет наполнено яркими впечатлениями и приятными воспоминаниями. Мы всегда рады приветствовать Вас в поездах Федеральной пассажирской компании! В честь дня рождения примите в подарок 500 бонусных баллов!

С уважением, генеральный директор
АО «ФПК», Владимир Пястолов
(из архива авторов).

Данное письмо одной из российских фирм РЖД было направлено адресату с целью поздравить с днем рождения и подарить бонусные баллы. Фатическое оформление текста (*яркий, приятный*), персонифицированное обращение направлены на привлечение внимания адресата к данной компании как потенциального клиента и создание общего благоприятного фона.

Пример 2

Электронное письмо из личного архива автора

С днем рождения, Людмила Петровна!

Желаем Вам здоровья! Сейчас оно для всех имеет особую ценность. Пусть любые неприятности обойдут Вас стороной. Пусть близкие тоже будут здоровы, а у Вас все складывается благополучно. Используйте возможности Портала Госуслуг, чтобы упростить себе жизнь, получить поддержку, найти нужную информацию, сэкономить время и деньги. Он работает специально для этого. Пусть в Вашей жизни будет больше хороших новостей и приятных событий. Берегите себя и тех, кто Вам дорог.

Всегда рядом с Вами,
Команда Госуслуг
(из архива авторов).

Данный поздравительный текст по случаю дня рождения, с одной стороны, носит информационный характер об услугах данной организации, а с другой – представляет эмоциональное непринужденное, дружеское разговорное общение с целью приблизиться к клиенту. Симуляция разговорного общения в институциональном дискурсе Н. Ферклоу назвал «конверсационализацией институционального дискурса» [6].

Приведем еще один пример, демонстрирующий технологизацию современных практик в современном институциональном дискурсе.

Пример 3

Электронное письмо из личного архива автора

С днем рождения, Тамара!

Это – Ваш день рождения!

Пусть новости и письма будут только хорошими. Даже если иногда кажется, что жизнь – это не сказка, добро обязательно победит! Спасибо, что Вы у нас есть.

С любовью, команда Mail.Ru
(из архива авторов).

Иллокутивная цель приведенного поздравительного текста – контактоподдержание со своим клиентом. Дружеско-философский тон этого текста придает ему некоторую непринужденность, размывая институциональные грани.

Приведенные примеры позволяют сделать вывод о том, что электронно-опосредованное общение все больше пронизывает различные формы институционального взаимодействия. В последнее время в рамках корпоративного дискурса наблюдается влияние глобализации, и как следствие его – форматирование по западным образцам: четкое соблюдение корпоративной идентичности.

Ярким примером соблюдения корпоративной идентичности в российском пространстве является компания «Сбербанк». Четко проработанная система корпоративности делает имидж данной организации легкоузнаваемым в обществе. Решающей и сильной стороной данного имиджа является логотип. Он состоит из надписи «Сбер», выполненной в зеленом цвете, и незаконченного круга с градиентом синего, желтого и зеленого цветов и галочкой внутри. Особенной символикой обладают цвета: зеленый цвет – деньги, благосостояние, процветание и экологическая система, к которой причисляет себя организация. Галочка в логотипе относится к символу целеустремленности и ориентированности на «пользу для человека», а круглая форма выступает символом сфокусированности на потребностях клиента.

Фирменные цвета, типичная униформа, логотипы, особый стиль в оформлении отделений и рекламных материалов, вывесок способствуют формированию корпоративного единства в данной организации, что укрепляет ее позиции на рынке банковских услуг. Здесь отмечается такое влияние глобализации, как вестернизация, а именно заимствование элементов западноевропейского образа жизни и их культурных ценностей [2].

К другому аспекту форматирования по западным образцам относится использование вербальных шаблонов поведения в организациях. Так, в некоторых организациях существует целый ряд шаблонных заготовок при написании различного рода писем и очень часто их рассылка автоматизирована:

1. Мы успешно работаем с... уже много лет и вместе добились хороших результатов. Ознакомиться с подробной информацией о них Вы можете здесь.... Будем рады, если и Вы присоединитесь к нам (письмо-предложение о сотрудничестве).

2. Я надеюсь, что у Вас была возможность прочитать мое предыдущее письмо и подробнее ознакомиться с... Есть ли у Вас какие-то вопросы или мысли по моему предложению? Буду рад обсудить их по телефону или при личной встрече. Когда у Вас найдется время для этого? (письмо-напоминание).

3. Мы были рады познакомиться лично с представителями Вашей организации. Я обещал Вам прислать дополнительные данные о... — они находятся в прикрепленном файле... Готов ответить на любые вопросы. Не стесняйтесь звонить мне в любое время или писать на этот адрес (письмо-информирование).

4. Здравствуйте, К сожалению, никак не могу с Вами связаться. Полагаю, что Вы очень заняты или более не заинтересованы в наших услугах... Пожалуйста, в ответном письме укажите подходящий вариант ответа:

- а) Пожалуйста, оставьте меня в покое!
 - б) Слишком занят, напишите мне снова через месяц, пожалуйста.
 - в) Я сам свяжусь с Вами (письмо-вопрос)
- (из архива авторов)

В рамках институционального общения подобные письма отражают современные глобализационные процессы, обеспечивающие непрерывность коммуникативного взаимодействия и технологично организуют коммуникативное пространство институциональной личности. Кроме того, шаблонность общения обусловлена процессами технологизации, т. е. упрощения коммуникативного процесса, сведения коммуникативных усилий к минимуму, что свойственно процессу глобализации.

Рассмотрим подобный пример использования технологизированных дискурсивных практик на материале так называемого скрипта — компьютерной программы с полным набором возможных коммуникативных ситуаций, наполненных стандартизированными репликами, регламентирующими коммуникативное поведение оператора колл-центра «Почты России», включающего в себя правила обращения к клиенту и ведение телефонных переговоров. Приведем в качестве примера скрипт оператора колл-центра «Почта России»:

Оператор: Почта России. Меня зовут Елена. Здравствуйте! Чем я могу Вам помочь?

Примечание: внимательно слушаем вопрос клиента.

Оператор: Как я могу к Вам обращаться? (Если клиент представился) Очень приятно!

Примечание: переходим к соответствующему разделу скрипта для информации по вопросу клиента (клиент не получил отправление).

Оператор: Уточните, пожалуйста, номер Вашего отправления.

Примечание: будьте бдительны! Произносите буквы за клиентом!

Оператор: (имя)..., уточните, пожалуйста, Вам давали квитанцию с номером для отслеживания при отправке? (внутреннее простое отправление).

Оператор: (имя)..., Ваше отправление не регистрируемое, такие отправления не отслеживаются в нашей системе. Пожалуйста, дождитесь доставки извещения в почтовый ящик или обратитесь в отделение. Возможно, отправление уже поступило.

Примечание: если клиент возражает, переходим к соответствующему разделу скрипта, выбрав тему возражения.

Оператор: (имя)..., я Вам могу еще чем-либо помочь? В случае возникновения вопросов обращайтесь. Всего доброго!

(из архива авторов)

Устный опрос одного из операторов колл-центра также показал, что содержание скрипта изменяется с периодичностью в полгода, опираясь на результаты внутрикорпоративных исследований. Последние изменения были сделаны в стиле коммуникации. Произошел переход от официально-делового стиля к официально-деловому стилю с элементами разговорного. Так, ранее оператор не мог выражать оценочных суждений. Сейчас приветствуется использование фраз, налаживающих дружеский контакт с клиентом, например: «Как дела?». Обязательно также поздравление с такими праздниками, как 23 Февраля, 8 Марта, день рождения и пр.

Данный пример показывает технологизацию дискурсивных практик в области корпоративной коммуникации. С одной стороны, подобная дискурсивная практика деперсонализирует клиента, т. к. все его коммуникативное поведение заранее предугадано и оформлено в компьютерную программу. С другой стороны, работник использует предписания, ориентированные на клиента, на потребителя услуг, но только с целью получения корпоративной прибыли.

Таким образом, полученные в ходе исследования данные позволили нам выявить следующие особенности современного российского институционального дискурса, появившиеся под влиянием глобализации:

- интерактивность;
- симуляция разговорного общения;
- стандартизированность;
- непрерывность коммуникаций;
- деперсонализация;
- медиатизация.

Собранные нами примеры институциональной коммуникации свидетельствуют о подверженности современного институционального дискурса, а в частности потребительского, образовательного, рекламного, корпоративного, таким глобализационным изменениям, как вестернизация и технологизация.

Перспектива дальнейших исследований довольно широка: постоянный интерес лингвистов к изучению различных видов институционального дискурса обусловлен наличием социальных институтов в жизни общества. В свою очередь, институциональный дискурс демонстрирует тенденции глобализации и предоставляет обширный материал для исследования.

Список литературы

1. Дискурсивные практики современной институциональной коммуникации: моногр. / под науч. ред Л.В. Куликовой. Красноярск, 2015.
2. Исмаилова А.Р., Солнышкина М.И., Палутина О.Г. Влияние глобализации на формирование лингвистического ландшафта // Вестн. Марий. гос. ун-та. 2020. Т. 14. № 3. С. 361–366. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-3-361-366.
3. Плотникова С.Н. Технологизация дискурса в современном обществе. Иркутск, 2011.
4. Шилина М.Г. Связи с общественностью корпорации в XXI в.: прагматический аспект исследования [Электронный ресурс]. URL: <https://vestnik.journ.msu.ru/books/2011/6/svyazi-s-obshchestven-nostyu-korporatsii-v-xxi-v-pragmaticheskiy-aspekt-issledovaniya/> (дата обращения: 23.03.2021).
5. Шустова С.В., Ошева Е.А. Глобализация и лингвистический ландшафт // Вестник Прикамского социального института. Гуманитарное обозрение. 2011. № 5(48). С. 85–94.
6. Fairclough N. Language and globalization. London, 2006.

* * *

1. Diskursivnye praktiki sovremennoj institucional'noj kommunikacii: monogr. / pod nauch. red L.V. Kulikovej. Krasnoyarsk, 2015.
2. Ismagilova A.R., Solnyshkina M.I., Palutina O.G. Vliyaniye globalizacii na formirovaniye lingvisticheskogo landshafta // Vestn. Marij. gos. un-ta. 2020. T. 14. № 3. S. 361–366. DOI: 10.30914/2072-6783-2020-14-3-361-366.
3. Plotnikova S.N. Tekhnologizaciya diskursa v sovremennom obshchestve. Irkutsk, 2011.
4. Shilina M.G. Svyazi s obshchestvennost'yu korporacii v XXI v.: pragmaticheskij aspekt issledovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vestnik.journ.msu.ru/books/2011/6/svyazi-s-obshchestven-nostyu-korporatsii-v-xxi-v-pragmaticheskiy-aspekt-issledovaniya/> (data obrashcheniya: 23.03.2021).
5. Shustova S.V., Osheva E.A. Globalizaciya i lingvisticheskij landshaft // Vestnik Prikamskogo social'nogo instituta. Gumanitarnoe obozrenie. 2011. № 5(48). S. 85–94.

Influence of globalization on institutional discourse

The article deals with the influence of globalization on the modern Russian institutional discourse. There are discovered such processes as the technologization of the institutional discourse and westernization. There are stated the peculiarities of the institutional communication developed under the influence of globalization (interactivity, simulation of the communication, standardization, continuity of communication, depersonalization and media-tization).

Key words: *globalization, institutional discourse, technologization of the discursive practice, corporate discourse.*

(Статья поступила в редакцию 31.03.2021)

Е.А. МАКЛАКОВА, С.А. ЕРМАКОВ
(Воронеж)

К ВОПРОСУ О ЛАКУНАРНОСТИ В СОСТАВЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ С ГРАДУАЛЬНОЙ СЕМАНТИКОЙ

Рассматриваются парадигматические отношения и градуальность семантики лексических единиц на примере внутриязыковой лакунарности в составе семных конкретизаторов, представляющих степень интенсивности доминантного признака лексико-семантической группы «Наименования лиц по уровню профессионального мастерства» в русском языке.

Ключевые слова: *лакуна, доминантный признак, семный конкретизатор, шкала градации, градуатор.*

Слова в языке не живут изолированной жизнью, они вступают в различные отношения между собой и образуют сложную лексическую систему языка. Каждое слово лексической системы передает определенное значение, которое «есть закрепленное лексемой отражение действительности» [6, с. 35]. Но довольно часто, особенно при контрастивном описании языков, исследователи отмечают факт отсутствия единицы в одном из языков

при ее наличии в другом. Например, в русском языке отсутствует единица, эквивалентная английской *pub-crawl* со значением «посещение нескольких пабов, пивных, баров». В языкознании данный феномен получил название лакунарности.

Исследование феномена лакунарности в мировой и отечественной лингвистике убедительно показывает, что лакуны – не единичное, а массовое явление, объективно существующее в системе языка. В данной работе мы придерживаемся точки зрения В.Г. Гака, который определяет лакуны как «пропуски в лексической системе языка, отсутствие слов, которые, казалось бы, должны были присутствовать в языке, если исходить из его отражательной функции (то есть его задачи обозначать явления объективной действительности) и из лексической системы языка» [1, с. 261].

Данная работа исследует парадигматические отношения лексических единиц с градуальной семантикой, входящие в состав лексико-семантической группы «Наименования лиц по уровню профессионального мастерства» в русском языке. Цель статьи заключается в том, чтобы с помощью комплексного исследования парадигматических отношений и градуальности семантики лексических единиц, входящих в состав данной лексико-семантической группы, проследить и выявить системные связи и отношения между всеми ее членами и создать шкалу градации динамики проявления интенсивности доминантного признака «уровень профессионального мастерства».

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

- выявление состава лексико-семантической группы и проведение семного сопоставления обобщенных лексикографических описаний;
- разграничение и шкалирование лексических единиц по градуальному признаку;
- обобщение полученных результатов в форме шкалы градации динамики проявления интенсивности доминантного признака;
- определение расположения синонимических рядов на шкале градации и идентификация их антонимо-синонимических пар;

Поскольку данная работа характеризуется комплексным исследованием парадигматических связей членов ЛСГ и градуальности, необходимо привести определение этих понятий, используемых в нашей работе:

- антонимия понимается как «явление противоположности значений языковых единиц», а лексические антонимы – «это слова

одной части речи, противоположные по значению» [9, с. 29];

- синонимия понимается как «явление полного или частичного совпадения значений языковых единиц при различном звучании и написании», а лексические синонимы – «это слова одной части речи, по-разному звучащие и пишущиеся, но имеющие близкие или совпадающие значения» [Там же, с. 23];

- сущность градуальности «заключается в постепенном нарастании/убывании градуированных величин» [3, с. 32].

В работе применен метод обобщения словарных дефиниций, который «основан на принципе дополнительности словарных дефиниций разных словарей» [8, с. 10] для более полного толкования значения лексических единиц. Например, лексема ДОКА представлена в словарях: «тот, кто сведущ в какой-либо области, искусен в каком-либо деле» (толковый словарь Т.Ф. Ефремовой); «дошлый, смышленный, дельный человек» (В.В. Виноградов. История слов); «знаток; толковый человек» (этимологический словарь русского языка). При обобщении словарных толкований формулируем следующую дефиницию: ДОКА – дельный и смышленный человек; дошлый и сведущий в какой-либо области; искусно и толково выполняет свое дело.

В данной работе авторами также был применен аспектно-структурный подход с графической моделью семного описания значения семантики слова [5, с. 137], для проведения семной интерпретации обобщенных лексикографических описаний, например:

ДОКА

денотативный аспект: искусный уровень профессионального мастерства / хорошо знает и разбирается в тонкостях своей профессии; особенно сведущ в определенном деле;

коннотативный аспект: одобрительное, положительно-эмоциональное;

функциональный аспект: разговорное, общепотребительное, современное, общераспространенное, частотное, политкорректное, фамильярное.

Аспектно-структурный подход позволяет дифференцировать близкие значения лексических единиц по градуальному признаку в структуре отдельной лексико-семантической группы. Важная роль при этом отведена семным конкретизаторам доминантного признака, которые представляют собой «часть семы, конкретизирующую семантический признак» [7, с. 44].

После проведения семного описания и сопоставления лексических единиц, входящих

в лексико-семантическую группу «Наименования лиц по уровню профессионального мастерства», в интегральном доминантном признаке были выявлены следующие семные конкретизаторы:

- *совершенный* уровень профессионального мастерства (самая высокая степень проявления доминантного признака);
- *превосходный* уровень профессионального мастерства;
- *отличный* уровень профессионального мастерства;
- *искусный* уровень профессионального мастерства;
- *образцовый* уровень профессионального мастерства;
- *умелый* уровень профессионального мастерства;
- *нормативный* уровень профессионального мастерства;
- *неумелый* уровень профессионального мастерства;
- *неквалифицированный* уровень профессионального мастерства;
- *неудовлетворительный* уровень профессионального мастерства;
- *очень плохой* уровень профессионального мастерства;
- *самый низкий* уровень профессионального мастерства (самая низкая степень проявления доминантного признака).

Принимая во внимание, что каждый семный конкретизатор передает определенную степень проявления семантического признака как градуатор, т. е. «языковое средство, повышающее или понижающее степень проявления признака» [3, с. 81], полученные результаты можно представить в следующем виде (табл. 1).

Таблица 1

Градуаторы интенсивности проявления доминантного признака

Всего 6	<i>Совершенный</i> (самая высокая степень проявления доминантного признака); <i>превосходный</i> ; <i>отличный</i> ; <i>искусный</i> ; <i>образцовый</i> ; <i>умелый</i>
	<i>Точка 0 – норма – нормативный</i>
Всего 5	<i>Неумелый</i> ; <i>неквалифицированно</i> ; <i>неудовлетворительный</i> ; <i>очень плохой</i> <i>самый низкий</i> (самая низкая степень проявления доминантного признака)

Согласно табл. 1, можно констатировать несовпадение числа градуаторов, представляющих отрицательные степени проявления интенсивности доминантного признака (их всего 5), с числом градуаторов, представляющих положительные степени проявления интенсивности доминантного признака (их 6). В нашей работе мы исходим из того, что, сопоставляя и определяя пару слов как синонимы, которые входят в состав одной и той же мини-группы по уровню профессионального мастерства, необходимо учитывать, что два и более синонима, соотносимых между собой при обозначении одних и тех же предметов, признаков, действий и т. п., образуют в языке синонимический ряд (синонимическую парадигму).

Таким образом, в исследуемой лексико-семантической группе выявлено 12 синонимических рядов по семным конкретизаторам доминантного градуального семантического признака в структуре семем в ее составе. Кроме того, данные синонимические ряды вступают друг с другом в антонимо-синонимические отношения и образуют антонимо-синонимические пары, наличие которых определяется по приведенной выше шкале градации.

Поскольку при сопоставлении градуаторов со знаками плюс и минус их количество не совпадает (5 отрицательных и 6 положительных), то логично предположить, что один из синонимических рядов по шкале градации с положительным градуатором не имеет антонимо-синонимической пары.

Таким образом, мы имеем дело с явлением, которое известно в языкознании как феномен лакунарности. Лакунарность отображает все многообразие процессов, происходящих в данном языке, и свидетельствует об избыточности или недостаточности знаний и опыта в какой-либо определенной области. А.О. Кравец говорит о возникновении лакун следующее: «Лакуной может стать отсутствие слова или понятия, компонента его значения, отсутствие частности случаев употребления слова в речи или в тексте в данной грамматической форме, а также отсутствие какого-либо концепта, или его меньшая значимость» [4, с. 416]. В нашем случае мы имеем дело с лакунарностью антонимо-синонимического ряда по шкале градации, другими словами, в русском языке отсутствуют лексические единицы, передающие определенную степень проявления интенсивности интегрального доминантного признака «уровень профессионального мастерства».

Сравнив антонимо-синонимические ряды, мы получили результат, что семемы, входящие в мини-группу +2 *Образцовый уровень профессионального мастерства* (ПЕРЕДОВИК, ПЕРЕДОВИЧКА, СТАХАНОВЕЦ, СТАХАНОВКА, УДАРНИК семема-2, УДАРНИЦА семема-2; ПРАВОФЛАНГОВЫЙ семема-2), не имеют контрарных антонимов, противопоставленных по градуальному признаку, что соответствует лакуне антонимо-синонимического ряда на отрицательном векторе шкалы градации (ступень -2).

Следовательно, динамика проявления интенсивности доминантного признака может быть представлена следующей шкалой градации (табл. 2).

Таблица 2

Динамика проявления интенсивности доминантного признака

-6 – Самый низкий (самая низкая степень проявления признака); -5 – очень плохой; -4 – неудовлетворительный; -3 – неквалифицированный; (-2) – лакуна; -1 – неумелый;	+6 – совершенный (самая высокая степень проявления признака); +5 – превосходный; +4 – отличный; +3 – искусный; +2 – образцовый; +1 – умелый
Точка 0 – норма – нормативный	
-6 -5 -4 -3 (-2Л) -1 0 +1 +2 +3 +4 +5 +6	

Следует отметить, что при контрастивном сопоставлении лексических единиц данной ЛСГ в русском языке с лексическими единицами в английском и французском языках было установлено, что в языках сопоставления отсутствуют переводные соответствия для членов мини-группы +2 *Образцовый уровень профессионального мастерства* (ПЕРЕДОВИК, ПЕРЕДОВИЧКА, СТАХАНОВЕЦ, СТАХАНОВКА, УДАРНИК семема-2, УДАРНИЦА семема-2; ПРАВОФЛАНГОВЫЙ семема-2). В соответствии с определением о «единице одного языка, представленной лакуной в другом языке, как безэквивалентной» [7, с. 31], мы можем идентифицировать эти слова как безэквивалентные лексические единицы русского языка по отношению к английскому и французскому языкам.

Используя шкалу градации, мы можем количественно дифференцировать степень проявления данного признака у каждого члена

ЛСГ (уровень по шкале градации): от наиболее отрицательного до наиболее положительного значения, а также определить тип парадигматических отношений между отдельными семемами. Например: пара лексических единиц АВТОРИТЕТ семема-2 и МАСТЕР семема-2, в которой лексическая единица АВТОРИТЕТ семема-2 входит в мини-группу *Превосходный уровень профессионального мастерства* и находится на ступени +5 по шкале градации, тогда как лексическая единица МАСТЕР семема-2 входит в мини-группу *Совершенный уровень профессионального мастерства* и находится на ступени +6 шкалы градации, образует семантическую синонимическую парадигму с разницей в 1 уровень по шкале градации (6 - 5 = 1).

Таблица 3

Расположения лексических единиц АВТОРИТЕТ семема-2 и МАСТЕР семема-2 на шкале градации

МАСТЕР семема-2 ▼ -6 -5 -4 -3 (-2Л) -1 0 +1 +2 +3 +4 +5 +6 АВТОРИТЕТ семема-2 ▲

Результаты нашего исследования подтверждают следующее:

- комплексное исследование градуальности семантики и парадигматических отношений лексических единиц, входящих в состав лексико-семантической группы, позволяет проследить и выявить системные связи и отношения между всеми членами данной ЛСГ;
- языковые лакуны и безэквивалентные единицы выделяются в рамках контрастивного сопоставления лексических единиц контрарных пар языков;
- разграничение и шкалирование лексических единиц по градуальному признаку позволяет выявить лакуны в одном языке, не прибегая к контрастивному сопоставлению с другими языками.

Список литературы

1. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. Л., 1976.
2. Колесникова С.М. Градуальность: связи и отношения в системе русского языка: моногр. М., 2016.
3. Колесникова С.М. Градуальность: системные связи и отношения: моногр. М., 2012.
4. Кравец А.О. Теоретические основы рассмотрения лакун // Науч. ведомости. 2018. Т. 37. № 3. С. 414–421.
5. Маклакова Е.А. Теоретические принципы семной семасиологии и лексикографическое описа-

ние языковых единиц (на материале наименований лиц русского и английского языков): дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2013.

6. Попова З.Д., Стернин И.А. Лексическая система языка. Воронеж, 2007.

7. Стернин И.А. Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. М., 2006.

8. Стернин И.А. Методы исследования семантики слова. Ярославль, 2013.

9. Чупрякова О.А. Парадигматические отношения в лексике. Конспект лекций. Казань, 2014.

* * *

1. Gak V.G. Sravnitel'naya tipologiya francuzskogo i russkogo yazykov. L., 1976.

2. Kolesnikova S.M. Gradual'nost': svyazi i otnosheniya v sisteme russkogo yazyka: monogr. M., 2016.

3. Kolesnikova S.M. Gradual'nost': sistemnye svyazi i otnosheniya: monografiya. M., 2012.

4. Kravec A.O. Teoreticheskie osnovy rassmotreniya lakun // Nauch. vedomosti. 2018. T. 37. № 3. S. 414–421.

5. Maklakova E.A. Teoreticheskie principy semnoj semasiologii i leksikograficheskoe opisanie yazykovykh edinic (na materiale naimenovanij lic russkogo i anglijskogo yazykov): dis. ... d-ra filol. nauk. Voronezh, 2013.

6. Popova Z.D., Sternin I.A. Leksicheskaya sistema yazyka. Voronezh, 2007.

7. Sternin I.A. Kontrastivnaya lingvistika. Problemy teorii i metodiki issledovaniya. M., 2006.

8. Sternin I.A. Metody issledovaniya semantiki slova. Yaroslavl', 2013.

9. Chupryakova O.A. Paradigmaticheskie otnosheniya v leksike. Konspekt lekcij. Kazan', 2014.

Considering the issue of lacunarity in the composition of the lexical and semantic group with the gradual semantics

The article deals with the paradigmatic relations and gradual semantics of the lexical units based on the intralinguistic lacunarity in the composition of the componential specifiers representing the degree of the intensity of the dominant trait of the lexical and semantic group "Names of the personalities by the level of the professional skills" in the Russian language.

Key words: *lacuna, dominant trait, componential specifier, rank of gradation, graduator.*

(Статья поступила в редакцию 02.04.2021)

Г.Н. САЛИМОВА
(Стерлитамак)

ЭВФЕМИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ТАБУ

Анализируются способы эвфемизации коммуникативных табу в английском языке. На примере диалогов из британских художественных фильмов раскрываются основные причины использования эвфемизмов, к которым относятся коммуникативная тактика избегания прямой номинации табуированных слов, смягчение воздействия тематических табу, политкорректность, вуалирование негативных явлений действительности и др.

Ключевые слова: эвфемизация, коммуникативные табу, политкорректность, английская лингвокультурная общность, кинодискурс, диалогическое единство.

Одной из актуальных тем в рамках исследований эффективного коммуникативного взаимодействия является проблема функционирования коммуникативных табу во взаимосвязи с другими языковыми явлениями. Очевидна тесная связь табу с эвфемизмами. По мнению О.С. Цыдендамбаевой, именно табу способствуют возникновению эвфемии [10, с. 33]. Эвфемизмы, являющиеся, по сути, эмоционально нейтральными словами, употребляются вместо негативных, неприличных, грубых или резких прямолинейных выражений и табу [7, с. 74]. Многие исследователи отмечают, что табуированность слова является причиной использования коммуникантами эвфемистических выражений согласно требованиям, например, цензуры или этики [1, с. 13; 4, с. 1; 6, с. 142].

В рамках данной работы нами предпринята попытка выявить причины эвфемизации коммуникативных табу, представляющих собой запреты на определенные вербальные и невербальные элементы коммуникативного поведения [8, с. 11]. Материалом исследования послужил британский кинодискурс XXI в. Выбор фильмов обоснован возможностью анализа ситуаций подлинного живого общения. Учитывалось также то, что кинематограф является одним из достоверных ресурсов для получения актуальной культурно-страноведческой информации.

Нарушение табу приводит к коммуникативным сбоям и неудачам [3, с. 277], а их со-

блюдение, наоборот, способствует успешному взаимодействию. В данной связи и, как показал анализ практического материала исследования, эвфемизация коммуникативных табу наблюдается по ряду причин.

Во-первых, эвфемизмы используются с целью избежать прямой номинации табуированного объекта или явления. При этом коммуниканты стремятся смягчить вербальное воздействие табу. Так, в одном из эпизодов фильма *Salvage* («Голгофа») затрагивается тема суицида. Согласно сюжету, священник при встрече с дочерью, увидев ее перевязанные запястья, понимает, что она пыталась совершить самоубийство. В разговоре коммуникант не использует слово *суицид*, а заменяет его эвфемистической фразой:

(1) – *Don't tell me, you made **the classic error.***

– *You're supposed to cut down, not across* [11].

– *Только не говори, что ты совершила классическую ошибку.*

– *Надо было резать вдоль, а не поперек* (здесь и далее перевод наш. – Г.С.).

Английская коммуникация отличается жесткой тематической регламентацией общения. Многие исследователи считают, что запретные темы в беседе могут вызвать негативную реакцию у собеседников и привести к конфликтам [4; 5; 8; 9]. По мнению Р.А. Газизова, тематические табу представляют собой коммуникативную угрозу [2, с. 8]. Поэтому стремление коммуникантов к смягчению воздействия тематических табу представляется одной из важнейших функций эвфемизмов, т. к. успешная коммуникация во многом зависит от способности участников избегать неприятных тем.

В ходе анализа практического материала было выявлено, что наблюдается эвфемизация таких тематических табу, как тема смерти, обсуждение заболеваний, умственных и физических недостатков индивида, политических событий и лиц, дискуссионных тем и др. Например, в английском языке существует множество синонимических выражений, заменяющих слово *invalid*. Все они являются эвфемизмами: *people with disabilities, persons with limited mobility, handicapped persons, people with reduced physical abilities* [12].

Тема смерти является табуированной во многих культурах в связи с трагичностью си-

туации. Обсуждение политических вопросов также нежелательно в английской коммуникации, т. к. может привести к ссоре и переходу на личности. Сложно представить какую-либо лингвокультуру, в которой бы разговор на дискуссионные темы (например, тема абортов, эвтаназии, клонирования и т. п.) проходил в доброжелательном тоне и вызывал всеобщее одобрение.

Рассмотрим эпизод из фильма *How not to live your life* («Как не стоит жить») в качестве примера эвфемизации тематического табу – темы смерти:

(2) – *I'm Eddie, your nana's carer.*

– *Obviously not very good one.*

– *Pardon me?*

– *Because she is dead. So ...*

– ...

– *You didn't know, did you?*

– ...

– *Sorry, yeah. **She passed away. She's gone. It's over for her. Finished. Curtains. End credits.***

– *Oh, God!* [14].

– *Я – Эдди. Я ухаживаю за вашей бабушкой.*

– *Очевидно, не очень хорошо.*

– *Простите?*

– *Потому что она умерла. Так что ...*

– ...

– *Ты ведь не знал, правда?*

– ...

– *Извини тогда. Она покинула этот мир. Она ушла. Для нее все кончено. Конец. Занавес. Заключительные титры.*

– *О боже!*

В данном примере коммуникант изначально довольно грубо сообщает о смерти своей бабушки человеку, который осуществлял за ней уход. Увидев, что его слова вводят собеседника в ступор, пытается проявить понимание и заменяет фразу *She's dead* целым рядом эвфемистических выражений.

Приведем еще один пример эвфемизации табу, касающийся темы смерти, из фильма *Me before you* («До встречи с тобой»). Между участниками коммуникации ведется эмоционально тяжелый диалог, в котором затрагивается тема эвтаназии как способа прерывания жизни. Общеизвестно, что данная тематика относится к дискуссионным с точки зрения этики, морали и права. Ситуация усугубляется тем, что речь идет о жизни сына коммуникан-

тов. С целью избежать резкости в высказываниях и в попытке смягчить ситуацию коммуникант использует в своей речи эвфемистическое выражение *to end one's life* вместо *to die*:

(3) – *We made an agreement with Will!*

– *No. I only agreed so that we had six months to change his mind. I cannot believe that you are willing to help our son end his life!* [15].

– *У нас был договор с Уиллом!*

– *Нет. Я согласилась только ради того, чтобы выиграть шесть месяцев и заставить его передумать. Поверить не могу, что ты готов помочь нашему сыну покончить с жизнью!*

Следует также отметить, что во многих эпизодах фильма *Me before you* («До встречи с тобой»), в которых обсуждается процедура эвтаназии, коммуниканты не говорят прямо о явлении (т. е. речь снова идет об избегании прямой номинации табуированного объекта), а используют слова и выражения, передающие суть явления.

Эвфемизмы также используются для того, чтобы избежать оскорблений, например по факту расовой, национальной, гендерной принадлежности. Во многих случаях подобные темы подвергаются эвфемизации из соображений политкорректности. Данная тематика требует тщательного отбора языковых средств, т. к. неправильно использованная языковая единица может стать причиной возникновения неприязни, серьезного конфликта, межрасовых столкновений.

Именно по этой причине в примере из художественного фильма *Calvary* («Голгофа») один из участников коммуникации, изначально употребив в речи табуированное выражение расистского характера *black fellow*, предпочитает заменить его более нейтральным *colored fellow*. При этом он извиняется:

(4) – *Are you laying into her or what's going on?*

– *I wasn't mean to her. No. That's that **black fellow** that she's been seeing. I mean that colored fellow she's been seeing.*

– ...

– *I didn't mean to be racist, that was a slip of the tongue* [11].

– *Ты ее бьешь или что? Что происходит?*

– *Я не был груб с ней... Нет. Это тот черный, с которым она встречалась. Я имею*

в виду того цветного парня, с которым она встречалась.

– ...

– *Я не расист, просто сорвалось с языка.*

Эвфемизация коммуникативных табу (в частности, вербальных) – это способ избежать в речи ненормативной лексики. Эвфемизмы могут заменить грубые и нецензурные выражения в ситуациях, когда по тем или иным причинам возникает необходимость использования подобных языковых единиц.

Рассмотрим эпизод из художественного фильма *Flashbacks of a Fool* («Воспоминания неудачника»), в котором нецензурное слово произносится семилетним ребенком с целью узнать значение незнакомого для него слова. Один из участников коммуникации (тетя девочки) вынуждена прокомментировать. При этом она старается подобрать нейтральные эвфемистические выражения для объяснения смысла нецензурного слова:

(5) – *What does "cunt" mean?*

– *If I tell you, do you promise me you won't say it again? It's a very bad word for your vagina.*

– *What's my vagina?*

– *The proper word for your moo-moo* [13].

– *Что значит «...»?*

– *Если я скажу тебе, ты обещаешь, что больше не будешь его говорить? Это очень плохое слово, означающее «вагина».*

– *А что такое «вагина»?*

– *Подходящее слово для твоей пи-пи.*

Таким образом, к основным причинам эвфемизации коммуникативных табу в английском общении относится намерение участников коммуникации избежать прямой номинации табуированных слов, смягчить воздействие тематических табу, политкорректность, вуалирование негативных явлений действительности, необходимость замены грубых и нецензурных выражений, т. к. успешность коммуникации в большей степени зависит от способности коммуникантов подбирать уместные языковые средства и избегать неприятных тем.

Список литературы

1. Вильданова Г.А. Эвфемия и принцип вежливости в современном английском языке: гендерный аспект: моногр. М.; Берлин, 2015.
2. Газизов Р.А. К вопросу о коммуникативных угрозах в речевом общении (на материале русского

и немецкого языков) // Вестн. Том. гос. ун-та. 2010. № 335. С. 7–12.

3. Газизов Р.А. Коммуникативная категория вежливости в немецкой лингвокультуре (ситуативно-стратегический анализ): моногр. Уфа, 2011.

4. Голованова Е.Ю. Этические запреты и эвфемизация // Коммуникация: этико-лингвистический аспект: моногр. / под ред. Л.А. Азнабаевой. Уфа, 2011. С. 370–439.

5. Леонтович О. А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения: моногр. М., 2005.

6. Пастухова О.Д. Об эвфемизмах и табу // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2017. № 11(77): в 3 ч. Ч. 1. С. 141–144.

7. Солодилова И. А., Соколова Т.Ю. Критерии идентификации эвфемизмов // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2017. № 11(211). С. 73–78.

8. Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения / Воронеж. гос. ун-т, Межрегион. центр коммуникатив. исслед. Воронеж, 2003.

9. Тульнова М.А. Табу в контексте глобализации // Политическая лингвистика. 2010. № 4(34). С. 176–181.

10. Цыдендамбаева О.С. Табу как источник возникновения эвфемии [Электронный ресурс] // Вестн. Вят. гос. ун-та. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tabu-kak-istochnik-vozniknoveniya-evfemii> (дата обращения: 11.03.2021).

11. Calvary (Голгофа) [Электронный ресурс]: худож. фильм / реж. Джон Майкл МакДона. Ирландия, Великобритания, 2013. Режим доступа (по подписке): <https://english-films.com/dramas/661-calvary-2013-hd-720-ru-eng.html> (дата обращения: 05.03.2017).

12. Cotler St. Close to Home: Sweating the small stuff, like Deflategate // The Press Democrat. February 1, 2015 [Electronic resource]. URL: <http://www.wordspy.com> (дата обращения: 11.03.2021).

13. Flashbacks of a Fool (Воспоминания не удачника) [Электронный ресурс]: худож. фильм / реж. Бейли Уолш. Великобритания, 2008. Режим доступа (по подписке): <https://english-films.com/british-films/2585-vospominaniya-neudachnika-flashbacks-of-a-fool-2008-hd-720-ru-eng.html> (дата обращения: 24.05.2019).

14. How not to live your life (Как не стоит жить) [Электронный ресурс]: худож. фильм / реж. Дэн Кларк. Великобритания, 2007. Режим доступа (по подписке): <https://ororo.tv/ru/shows/how-not-to-live-your-life> (дата обращения: 22.03.2021).

15. Me before you (До встречи с тобой) [Электронный ресурс]: худож. фильм / реж. Теа Шэррок. США, Великобритания, 2016. Режим доступа (по подписке): <https://english-films.com/dramas/830-me-before-you-2016-hd-720-ru-eng.html> (дата обращения: 05.04.2017).

1. Vil'danova G.A. Evfemiya i princip vezhливosti v sovremennom anglijskom yazyke: gendernyj aspekt: monogr. M.; Berlin, 2015.

2. Gazizov R.A. K voprosu o kommunikativnyh ugrozah v rechevom obshchenii (na materiale russkogo i nemetskogo yazykov) // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2010. № 335. S. 7–12.

3. Gazizov R.A. Kommunikativnaya kategoriya vezhливosti v nemeckoj lingvokul'ture (situativno-strategicheskij analiz): monogr. Ufa, 2011.

4. Golovanova E.Yu. Eticheskie zaprety i evfemizaciya // Kommunikaciya: etiko-lingvisticheskij aspekt: monogr. / pod red. L.A. Aznabaevoj. Ufa, 2011. S. 370–439.

5. Leontovich O. A. Russkie i amerikancy: paradoksy mezhkul'turnogo obshcheniya: monogr. M., 2005.

6. Pastuhova O.D. Ob evfemizmah i tabu // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov, 2017. № 11(77): v 3 ch. Ch. 1. S. 141–144.

7. Solodilova I. A., Sokolova T.Yu. Kriterii identifikacii evfemizmov // Vestn. Orenb. gos. un-ta. 2017. № 11(211). S. 73–78.

8. Sternin I.A., Larina T.V., Sternina M.A. Oчерk anglijskogo kommunikativnogo povedeniya / Voronezh. gos. un-t, Mezhhregion. centr kommunikativ. issled. Voronezh, 2003.

9. Tul'nova M.A. Tabu v kontekste globalizacii // Politicheskaya lingvistika. 2010. № 4(34). S. 176–181.

10. Cydendambaeva O.S. Tabu kak istochnik vozniknoveniya evfemii [Elektronnyj resurs] // Vestn. Vyat. gos. un-ta. 2010. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tabu-kak-istochnik-vozniknoveniya-evfemii> (дата обращения: 11.03.2021).

Euphemization of communicative taboo

The article deals with the analysis of the ways of euphemization of the communicative taboos in the English language. There are revealed the basic reasons of the use of the euphemisms based on the dialogues of the British feature films, including the communicative tactics of avoiding the direct naming of the taboo words, the softening of the impact of the thematic taboos, the political correctness, the masking of the negative developments of the reality, etc.

Key words: *euphemization, communicative taboo, political correctness, English linguistic and cultural community, film discourse, dialogical unity.*

(Статья поступила в редакцию 23.04.2021)

**М.Л. КУСОВА, О.В. ЛАВРОВА,
К.Д. ТАБАТЧИКОВА**
(Екатеринбург)

ИНТЕГРАТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА: ДИСКУРСИВНЫЙ АСПЕКТ

Рассматриваются интегративные возможности комплексного анализа текста в дискурсивном аспекте, который включает в себя работу над языковыми единицами в тексте сказки, написанной на немецком языке и переведенной на русский язык. Представлены разные модели анализа, которые дополняют друг друга, дают объективное представление о результатах комплексного анализа текста.



Ключевые слова: *текст, комплексный анализ текста, дискурс, алгоритм анализа текста.*

Актуальность данной статьи определяется недостаточной изученностью возможностей комплексного анализа текста в дискурсивном аспекте, в том числе при обращении к дискурсу, создаваемому текстами, созданными средствами двух языковых систем. Комплексный анализ текста позволяет увидеть функционирование лексико-фразеологических единиц и определить особенности восприятия текста с опорой на данные единицы. Лексическую единицу вслед за Ю.В. Казариным рассматриваем как сложный комплекс, включающий в себя следующие структурные оболочки: 1) фонетическую, звуковую, грамматическую, морфемную и словообразовательную; 2) семантическую, указывающую на функциональность и превращающую лексему в основу синтаксемы (словосочетания, фразы, высказывания) [1]. Лексико-фразеологические единицы, функционирующие в тексте, отражают его смысл, идею, представляют концепт.

Актуальность исследования определяется также обращением к комплексному анализу текста в дискурсивном аспекте на материале текста, представленного на языке оригинала и на русском языке. Настоящая работа интересна тем, что ранее комплексный анализ текста не рассматривался в интегративно-межпредметном взаимодействии содержания уроков немецкого языка и русского языка как учебных предметов, решающих одну и ту же учебную задачу – *научить эффективно восприятию текста в процессе анализа функцио-*

нирования в нем языковых единиц как сложного структурного комплекса.

Проблема исследования заключается в определении возможностей комплексного анализа текста для эффективного восприятия текста. Целью исследования являются обоснование и разработка алгоритма комплексного анализа текста в дискурсивном аспекте, создаваемом текстом, представленном на двух языках.

Полагаем, что эффективному восприятию текста способствует освоение обучающимися языковых единиц, функционирующих в тексте. Научная новизна исследования заключается в том, что ранее комплексный анализ текста не рассматривался на материале текста, представленного на двух языках.

Разработанные алгоритмы комплексного анализа текста, выявляющие особенности функционирования в тексте единиц языков, принадлежащих к различным языковым группам (славянские и германские языки), дополняют знания о восприятии текста с учетом дискурсивного анализа языковых единиц, функционирующих в тексте. Проведенное исследование позволяет выявить особенности алгоритма комплексного анализа текста на русском и немецком языках, отметить общие элементы в комплексном анализе, значимые для восприятия текста. Работа значима с практической точки зрения, поскольку ее результатом является научно-методическая разработка мероприятия, посвященного вопросам восприятия, интерпретации и порождения высказывания (суждения) на основе текста сказки братьев Гримм, представленной на языке оригинала и русском языке. Теоретической основой исследования являются основные положения теории текста (М.Н. Кожина [6], Н.А. Купина, Т.В. Матвеева, Л.В. Щерба), теории восприятия текста (И.Р. Гальперин, О.И. Москальская, И.А. Зимняя), положения о дискурсивности текста (Т. ван Дейк, Ч. Болдик), коммуникативная методика анализа текста (В.И. Капинос, М.Л. Кусова, Т.А. Ладыженская, Н.А. Плёткин [12], Н.Л. Кучеренко [8]), положения литературоведческого (Л.М. Лосева [9]), лингвистического (Н.А. Купина, Н.М. Шанский), филологического (Л.Г. Бабенко [1], Н.С. Болотнова) анализа текста, идеи лингводидактики и методики обучения иностранным языкам (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез [3], И.А. Зимняя, Е.И. Пассов [10], Н.Е. Кузовлева [11], А.П. Старков [13],

М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов, А.А. Фомкина, С.Ф. Шатилов).

В настоящем исследовании мы опирались на определение дискурса как совокупности вербальных форм (языковых единиц), используемых в практическом применении, в коммуникации [5; 15, с. 79], на определение восприятия текста как интеллектуального акта – результата речемыслительной деятельности, включающего операции, которые способствуют усвоению смысла читаемого (анализируемого) текста через практическую деятельность, происходящую на нескольких уровнях: восприятие знаковой формы текста, понимание смысла текста, восприятие текста как целостной структуры [11].

Для объективной интерпретации текста, переходящей в порождение собственного суждения, следует учитывать структурно-языковые элементы текста (элементы всех языковых уровней, составляющие данный текст). Чтобы процесс объективной интерпретации текста стал возможным, необходима определенная активность адресата / читателя / слушателя, в результате которой восприятие текста становится целостным.

Комплексный анализ текста представляет собой интегративную работу по совершенствованию лингвистических, речевых и коммуникативных умений обучающихся при изучении языка. Наиболее эффективным на этапе восприятия текста мы считаем обращение именно к лексике и фразеологии с выделением определенных групп лексики, что позволяет более осознанно воспринимать текст и замысел автора.

Под *комплексным анализом текста* вслед за Л.Г. Бабенко [1], И.Р. Гальпериным [2], В.И. Капинос, Н.А. Купиной, М.Л. Кусовой [7, с. 23–28], Т.А. Ладьженской, Л.М. Лосевой, Т.В. Матвеевой, Н.А. Плёнкиным, М.Н. Кожиной, Н.М. Шанским [14], Л.В. Щербой, Н.И. Гез, С.Ф. Шатиловым [4, с. 4–43], Н.Л. Кучеренко [8, с. 49–53] понимаем алгоритм работы с текстом на языке оригинала и перевода, в результате которого в рамках этапа восприятия изучаются языковые единицы различных уровней системы языка с целью дальнейшего построения собственного высказывания. Уточняя данное понятие, определяем, что комплексный анализ текста – это лингвистические, речевые и коммуникативные упражнения, в основе которых лежит коммуникативный подход, предполагающий определение коммуникативной ситуации восприятия текста и включающий в себя установление функ-

циональных возможностей языковых единиц в анализируемом первичном тексте, их реализацию во вторичном тексте, взаимодействие автора исходного текста с адресатом (создателем вторичного текста), наделяющим его субъективным смыслом и оценкой. При реализации комплексного анализа текста обращаемся к сказке братьев Grimm «Бременские музыканты» и русскоязычному тексту данной сказки как эквивалентному немецкоязычному оригиналу текста, возникшему в процессе перекодирования текста оригинала автором-переводчиком [6, с. 32–33].

Язык – это целостная система, состоящая из единиц определенного порядка, поэтому изучение одних его элементов без взаимосвязи с другими структурными элементами не представляется возможным. Однако на начальном этапе работы по восприятию текста мы делаем акцент на изучение языковых единиц лексического и фразеологического порядка с последующим включением их в процесс создания собственного вторичного текста.

Интегративные возможности комплексного анализа текста реализуются через дискурсивный аспект работы над текстом. Дискурс восприятия исходного текста – это результат, основанный на понимании его замысла через интерпретацию функциональных возможностей языковых единиц [5].

В данной статье мы представили начальный этап работы над текстом с использованием комплексного анализа текста. Полагаем, что данный этап отвечает потребностям студентов, которые уже достаточно хорошо владеют языком, испытывают потребность в дальнейшем развитии, в осуществлении коммуникации. Анализ языковых особенностей текста является активной деятельностью, в которой происходит восприятие, обуславливающее эту деятельность и являющееся ее результатом. Комплексный анализ текста порождает речевую реакцию (высказывание), т. е. управление речевыми операциями, выстроенными в определенном порядке. Возникает «поступенчатое понимание» текста, приводящее обучающихся к более осознанному и эмоциональному пониманию смыслового пространства текста. Возникает сопереживание, являющееся основой для дальнейшей деятельности – создания вторичного текста [7, с. 23–28].

Считаем, что комплексный анализ текста, в процессе которого интегрируются языковые умения, связанные с двумя языковыми системами, способствует:

– освоению текста и осмыслению его дискурсивных особенностей;

– применению алгоритмов для более осознанного восприятия текста;

– построению вторичного высказывания с опорой на ключевые лексико-фразеологические единицы анализируемых текстов;

– порождению суждений о воспринимаемом тексте с опорой на дискурсивный аспект работы с лексическими единицами.

Представим алгоритм комплексного анализа текста сказки братьев Grimm «Бременские музыканты» на русском языке. Представленный алгоритм был реализован на занятиях по иностранному языку со студентами Уральского государственного горного университета и Уральского юридического института МВД РФ.

На *первом этапе* после прочтения текста определяем его тему (анализируем особенности лексики, структуру синтаксических единиц). На *втором этапе* выявляем основную мысль текста, называем текст (на основе выделения ключевых слов текста), составляем план (вопросный план, назывной план или тезисный), отвечаем на уточняющие вопросы преподавателя, определяем роль диалогов в тексте, выявляем особенности лексики текста, анализируем набор единиц в лексической группе «Дружба».

Для того чтобы развивать у студентов умения, связанные с восприятием текста (их полноту, осмысленность), мы обратились к сказке братьев Grimm «Бременские музыканты» в переводе А. Введенского под редакцией С.Я. Маршака. Предложенные тексты позволили нам определить закономерности в восприятии текстов (в определении темы, при составлении плана, определении лексических единиц и т. д.), выявленные при интерпретации работ студентов.

Описываем методический инструментарий реализации алгоритма.

I. Определение темы текста

1.1. Выпишите все слова, относящиеся к лексической группе «Дружба», представленные в данном тексте. Ответ студента: *товарищи, вместе, разом.*

1.2. Какое предложение повторяется в данном тексте? Ответ студента: *пошли они вместе.*

1.3. В тексте повторяется предикативная единица *Голос у тебя хороший*. Какова роль этого повтора? Ответ студента: *животные готовы принять в свою компанию ново-*

го друга и сразу показывают свое доброе отношение к нему.

1.4. Определите тему текста. Ответ студента: *дружба.*

1.5. Как вы думаете, почему в тексте о дружбе не встречаются слова с корневой морфемой *-друг-*? Почему лексическая группа «Дружба» представлена всего несколькими единицами? Ответ студента: *в дружбе важны не разговоры о ней, а доброе отношение друг к другу, умение быть рядом, вместе.*

II. Выделите основную мысль в тексте. Запишите.

2.1. Выделение основной мысли: *вместе можно преодолеть любые трудности.*

2.2. Составьте план текста (вопросный план, назывной план или тезисный). Ответ студента: План: 1) история осла; 2) знакомство с собакой; 3) история собаки; 4) знакомство с котом; 5) история кота; 6) знакомство с петухом; 7) история петуха; 8) ночлег; 9) разбойники; 10) бременские музыканты.

Определите роль диалогов в тексте. Ответ студента: *с помощью диалога писатель показывает, как герои относятся друг к другу, указывает на их готовность помочь другому герою, также попавшему в беду, отмечает умение видеть хорошее в другом герое.*

При анализе работ студентов, работавших с разными переводами сказки, мы обнаружили некоторые закономерности: сближение содержания текстов, о чем свидетельствуют ответы студентов по определению темы и основной мысли; тождественность в лексике переводов, представление дружбы через отношение героев друг к другу при ограниченном использовании единиц лексической группы «Дружба».

Определим алгоритм работы (комплексного анализа) с художественным текстом в аспекте дискурсивности на примере сказки братьев Grimm «Бременские музыканты» на немецком языке.

На *первом этапе* работы (комплексного анализа) с оригинальным текстом произведения необходимо самостоятельно ознакомиться с биографией Якова и Вильгельма Grimm, прочитать их сказку «Бременские музыканты» на немецком дома, понять основной смысл и перевести сказку в письменной форме, ознакомиться с двумя известными переводами сказки, сравнив их со своим переводом, устранив в нем языковые неточности / неэквивалентность перевода языковых единиц, сверить логическую смысловую структуру.

На *втором этапе* производим чтение вслух для лингвистического комментирования особенностей лексики текста, структурно-синтаксические особенностей.

На *третьем этапе* работы следует прокомментировать название сказки и определить ее тему. Заметим, что название и тема сказки могут не совпадать, поскольку название может отражать не только тему, но и основную мысль произведения, его сюжет, может быть связано с героем произведения и т. д. Далее обозначим идею текста (эмоционально окрашенную авторскую интенцию). Студентам предлагается составить план сказки согласно любым возможным стратегиям выявления главного в каждой части текста. После этого идет работа с содержанием трех основных логических частей сказки.

На *четвертом этапе* создаем вторичный текст. При этом следует привести аргументы, позволяющие говорить о теме данного текста как текста о дружбе, предложить другие названия данной сказки. Студентам также необходимо выявить роль образов главных героев, их диалогов для раскрытия темы «Дружба».

На *пятом этапе* ведем поиск и языковой анализ лексических единиц (содержащих существительные, прилагательные и глаголы) тематической группы «Дружба» в тексте сказки. Дополняем найденные выражения посредством поиска дополнительной информации по теме, например, в формате, представленном ниже.

Пример ответа студента:

Schritt 1. Ich habe das Märchen 'Die Bremer Stadtmusiker' von Gebrüder Grimm gelesen, sowie auch die Biographie der hervorragenden Schriftsteller. Der Hauptsinn des Märchens besteht davon, wie wichtig es ist, Freunde zu haben. Ich habe auch das Märchen übersetzt (студент переводит заданную ему часть текста, далее следует ответ студента). Wenn ich meine Übersetzung mit den berühmten Übersetzungen verglichen hab, bin ich zur Meinung gekommen, dass es manche Fehler diesbezüglich bei mir gibt. Z.B. das steht geschrieben 'Es lebte einmal...', was ich halt als 'Когда-то давно жил...' überstezt habe, was falsch ist. In der Übersetzung von Wwendenski und Marschak stand es folgenderweise 'Много лет тому назад жил на свете...', dementsprechend soll ich drauf achten, dass ich diese Redewendung mit dem Redefehler übersetzt habe. Ansonsten entspricht die ganze logische Sinnstruktur meiner Übersetzung des Textes dem Original und den berühmten Übersetzungsmodellen.

Schritt 2. (Студент читает предназначенное ему в порядке очереди предложение). 'Der Hund

meinte, ein paar Knochen und etwas Fleisch dran täten ihm auch gut.' In diesem Satz benutzt man Konjunktiv, deswegen istes nicht 'taten', sondern 'täten' geschrieben, dadurch äußerdie Schriftstellerden Wunschdes Hundeswaszu essen zu haben.

Schritt 3. Esseibetont, dass das Märchen 'Die Bremer Stadtmusiker' heißt. Das Thema, das die Schriftsteller darstellt, ist Freundschaft der Hauptfiguren, ohne welche sie nicht am Leben bleiben konnten. Die Hauptidee kann man als die Notwendigkeit echte Freunde zu haben präsentiert. Der Plan der Textstruktur insgesamt mit den drei Textlogikteilen sieht so aus: die Einführung: 1) der Esel und seine Geschichte; der Hauptteil: 2) Bekannschaft des Esels mit dem Hund und seine Lebensgeschichte; 3) Bekannschaft mit der Katze, die Geschichte der Katze; 4) Bekannschaft mit dem Hahn; 5) Übernachtung; 9) die Räuber; die Endung: 10) die Bremer Stadtmusiker.

Schritt 4. Ich wollte gerne am Thema 'Freundschaft', das man für den roten durch den ganzen Text gezogenen roten Faden halten kann. Die Brüder Jakob und Wilhelm waren ganzes Leben lang befreundet, vermutlich deswegen vertragen ihnen gut, vertrauen und unterstützen einander die Tiere aus dem Märchen, der Esel trifft einen Freund nach den anderen, jeder von denen erzählt seine traurige Geschichte und die anderen wissen schon, wie sie ihm helfen könnten. Ich bin der Meinung, dass es ist sogar in den Gesprächen der Hauptfiguren widerspiegelt, sie hören zu und schlagen vor zu helfen.

Schritt 5. Ich habe folgende mit dem Begriff 'Freundschaft' verbundene Sätze und Redewendungen gefunden. Substantive in der Benennungsfunktion, die von gutem Verhältnis aneinander und gegenseitiger Unterstützung zeugen. 'Was japst, du Packan? Nun was ist dir in die Quere gekommen, du alter Bartputzer? Geh mit uns nach Bremen... Ei was, du Rotkopf... Es wäre was für uns... Nun setzten sich die vier Gesellen am Tisch... die vier Spielleute fertig waren... 'Verben oder Verben und Adjektive in der Funktion der gemeinsamen Tätigkeit für ein gutes Ziel. zieh lieber mit uns fort, wir gehen nach Bremen, etwas Besseres, als den Tod findest du überall... Ja, ja, ach, wären wir da!... fingen sie auf ein Zeichen insgesamt an, ihre Musik zu machen...

Эксперимент проводился в двух СПО-группах первого и двух второго курса, изучающих русский и немецкий языки. В рамках мероприятия 'Lebenslange Freundschaft der Brüder Grimm und das Märchen 'Die Bremer Musikanter' студентами выполнялся комплексный анализ сказки братьев Grimm «Бременские музыканты» на русском и немецком языках. Для каждой языковой системы предлагались модели анализа, включающие алгоритм, с помощью которого необходимо было осмыслить дискурс сказки, раскрывающийся в рамках лексико-фразеологической группы «Дружба»:

прочитать и перевести сказку в переводе и оригинале, быть готовыми выполнить основы первичной работы с текстом и его языковыми единицами с перспективой выхода на дополнение знаний по теме и построение собственного высказывания.

Первые две группы первого и второго курса считаем экспериментальными, вторые две – контрольными. Согласно данному распределению была сверена эффективность выполненных заданий на русском и немецком языке. Кроме того, было выявлено, что предлагаемые алгоритмы анализа на русском и немецком языках способствуют комплексному подходу к изучению текста сказки в дискурсивном аспекте, взаимодополняют знания о нем в аспекте его составляющих и интенции автора за счет общих элементов (тема, идея, создание вторичного текста в аспекте восприятия), что, безусловно, позволяет более глубоко и детально изучить дискурс сказки, установить языковые особенности каждого входящего в него текста за счет разнящихся языковых элементов (языковые особенности: лексика, фразеология для германских и славянских языков), интенциональную обусловленность и способы работы с ними в рамках репрезентации темы «Дружба».

Отметим, что комплексный анализ как механизм, алгоритм определяет понимание текста студентами и способствует в дальнейшем созданию вторичного текста на основе дискурса сказки. Кроме того, такая работа меняет отношение к языку как инструменту, средству коммуникации, позволяет расширить и развернуть семантические возможности самого текста через лексические единицы, образующие в каждом контексте тематические группы, позволяющие раскрыть, ментальность, изучаемого текста-культуры, обогащая словарный запас и духовный мир исследователя.

В результате исследования было установлено, что работа по анализу текста в дискурсивном аспекте актуальна и практически значима, обеспечивает объективное восприятие функциональных возможностей лексико-фразеологических единиц в анализируемом тексте в рамках двух языковых систем, делает восприятие текста более продуктивным. Считаем такую работу перспективной и необходимой, т. к. в ней сочетаются регулярность и осознанная работа над теоретическими основами текста и над практическими (коммуникативными) умениями при изучении немецкого и русского языков.

Список литературы

1. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. 2-е изд. М., 2004.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования: учеб. для вузов. 4-е изд. М., 2006.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М., 2006.
4. Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. [и др.]. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник. М., 1982.
5. Дейк Т. ван. Язык понимание и коммуникация / под ред. В.И. Герасимова. М., 1989.
6. Илюшкина М.Ю. Теория перевода: основные понятия и проблемы: учеб. пособие / науч. ред. М.О. Гузикова. Екатеринбург, 2015.
7. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка: учебник. М., 2008.
8. Кусова М.Л. Комплексный анализ текста при изучении русского языка в основной школе // Филологический класс. 2005. № 13. С. 23–28.
9. Кучеренко Н.Л. Теория и методика обучения иностранным языкам: учеб. пособие для бакалавров педагогических вузов. Благовещенск, 2014.
10. Лосева Л.М. Как строится текст: пособие для учителей / под ред. Г.Я. Солганика. М., 1980.
11. Москальская О.И. Грамматика текста: учеб. пособие. М., 1981.
12. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2010.
13. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка: учебник. М., Ростов н/Д., 2010.
14. Плёткин Н.А. Изложение с языковым разбором текста: пособие для учителя. Л., 1968.
15. Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе: метод. пособие к серии учеб.-метод. комплексов для 5–10 классов. М., 1978.
16. Шанский Н.М. Очерки по русскому словообразованию и лексикологии: моногр. М., 1959.
17. Baldick Ch. The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms/ Ch. Baldick. N.Y., 2001.

* * *

1. Babenko L.G., Kazarin Yu.V. Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta. Teoriya i praktika. 2-e izd. M., 2004.
2. Gal'perin I.R. Tekst kak ob#ekt lingvistiche-sko-go issledovaniya: ucheb. dlya vuzov. 4-e izd. M., 2006.
3. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika:

учeb. posobie dlya stud. lingv. un-tov i fak. in. yaz. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. 3-e izd., ster. M., 2006.

4. Gez N.I., Lyahovickij M.V., Mirolyubov A.A. [i dr.]. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole: uchebnik. M., 1982.

5. Dejk T. van. Yazyk ponimanie i kommunika-ciya / pod red. V.I. Gerasimova. M., 1989.

6. Ilyushkina M.Yu. Teoriya perevoda: osnovnye ponyatiya i problemy: ucheb. posobie / nauch. red. M.O. Guzikova. Ekaterinburg, 2015.

7. Kozhina M.N., Duskaeva L.R., Salimovskij V.A. Stilistika russkogo yazyka: uchebnik. M., 2008.

8. Kusova M.L. Kompleksnyj analiz teksta pri izuchenii russkogo yazyka v osnovnoj shkole // Filologicheskij klass. 2005. № 13. S. 23–28.

9. Kucherenko N.L. Teoriya i metodika obucheniya inostrannym yazykam: ucheb. posobie dlya bakalavrov pedagogicheskikh vuzov. Blagoveshchensk, 2014.

10. Loseva L.M. Kak stroitsya tekst: posobie dlya uchitelej / pod red. G.Ya. Solganika. M., 1980.

11. Moskal'skaya O.I. Grammatika teksta: ucheb. posobie. M., 1981.

12. Passov E.I. Osnovy kommunikativnoj teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 2010.

13. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Urok inostrannogo yazyka: uchebnik. M., Rostov n/D., 2010.

14. Plyonkin N.A. Izlozhenie s yazykovym razborom teksta: posobie dlya uchitelya. L., 1968.

15. Starkov A.P. Obuchenie anglijskomu yazyku v srednej shkole: metod. posobie k serii ucheb.-metod. kompleksov dlya 5–10 klassov. M., 1978.16.

16. Shanskij N.M. Oчерki po russkomu slovo-obrazovaniyu i leksikologii: monogr. M., 1959.

Integrated potential of the complex analysis of the text: discursive aspect

The article deals with the integrated potential of the complex analysis of the text in the discursive aspect that includes the work with the linguistic units in the text of the fairy tales written in the German language and translated into the Russian language. There are presented the different models of the analysis that complement each other and gives the objective representation of the results of the complex analysis of the text.

Key words: *text, complex analysis of text, discourse, algorithm of text's analysis.*

(Статья поступила в редакцию 06.04.2021)

И.В. СОПОВА, Ю.А. РАЗДАБАРИНА
(Белгород)

МОДИФИКАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В НЕМЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Освещаются фразеологические трансформации в политическом дискурсе канцлера Германии. В качестве примеров представлены речевые манифестации из публичных выступлений. Рассматриваются основные тенденции различных вариаций идиоматических выражений в живой речи на современном этапе развития немецкого языка. Подобные изменения помогают осуществлять основную функцию политического дискурса – прагматическую.

Ключевые слова: *фразеологизм, модификации, политический дискурс, немецкий язык, семантика.*

Фразеологические единицы в любом языке априори представляют собой устойчивые словесные комплексы, которые обладают, как известно, воспроизводимостью при применении в речи. Постоянство состава, идиоматичность и благодаря этому узнаваемость – приоритетное свойство данных языковых единиц.

Но, несмотря на это, в дискурсивных практиках мы часто встречаем те или иные изменения в их составе, форме, трансформации составных частей фразеологизма, что не влияет, однако, на их узнаваемость в речи. Они воспринимаются как речевые штампы благодаря созданию образа, который передается реципиенту при расшифровке услышанного (прочитанного).

Проблема употребления фразеологизмов в речи является актуальной для лингвистов на данный момент. Модификации фразеологических единиц находились в поле зрения ученых разных стран на примерах из многочисленного ряда существующих языков (И.И. Чернышова, Н.М. Шанский, В.М. Мокиенко, Н.В. Малышева, В.А. Маслова, И.Ю. Третьякова, Н.Н. Фёдорова, Н.С. Цветова и др.). Из представителей зарубежного языкознания проблемами контекстуальных изменений фразеологизмов занимались W. Fleischer, P. Balsliemke, M.B. Gandullo, St. Ptashnyk, H. Schemann, H. Burger, P. Braun и др.

Известна диссертация Н.В. Саютиной, одной из задач которой является «определить со-

держательные и структурно-семантические способы трансформации фразеологических единиц и функции трансформированных фразеологизмов в русских и немецких публицистических текстах» [2, с. 4]. В работе Штефана Ельшпаса (Stephan Elspaß) [5] мы можем найти даже ареальные/региональные вариации фразеологических единиц немецкого языка. Автор рассматривает такие случаи как *die Achseln/Schultern zucken* (пожимать плечами), а в словаре Л.Е. Биновича [1, с. 20] мы находим только вариант *die Achsel(n) zucken* (тж. *mit den Achseln zucken*). И фразеологический словарь Дудена [4, с. 27] дает все тот же первый вариант как фразеологизм с объяснением: *die Achsel(n), mit den Achseln zucken* (mit einem Hochziehen der Schulter zu verstehen geben, dass man etwas nicht weiß, jemanden oder etwas nicht versteht) (русск. дать понять, подняв плечи, что ты чего-то не знаешь, кого-то или что-то не понимаешь). А варианта с лексемой *Schulter(n)* во фразеологическом составе не зафиксировано. Хотя в электронной версии за 2020 г. [3] мы находим второй вариант с тем же объяснением, но в примерах (Beispiele), а не в разделе устойчивых сочетаний слов (Wendungen, Redensarten, Sprichwörter). Таким образом, мы фиксируем типичный случай варьирования лексического состава, где произведена замена устаревшей лексемы как ключевого элемента фразеологизма другим синонимом, более характерным для употребления на современном уровне развития языка. В данном случае эти лексемы отличаются по социолингвистическим характеристикам, обеспечивая лексическое варьирование.

В канве политического дискурса модификации устойчивых словесных комплексов встречаются достаточно часто. Объяснить это можно стремлением политических деятелей создать определенный эффект, привлечь внимание электората к своей деятельности и, соответственно, к своей персоне.

Применяя в своих речах фразеологизмы в несколько измененном виде, политики пытаются дать понять аудитории, что они говорят со слушателями на одном языке. И те понимают их с полуслова, поскольку данный прием употребления устойчивых словесных комплексов демонстрирует умение владеть речевыми структурами на высоком уровне. Трансформированные фразеологизмы все равно остаются узнаваемыми, а образная составляющая их значения подкупает своей экспрессивностью и яркостью, расширяет горизонты мышления. Интенция авторов высказывания

становится понятной, выразительной и эмоциональной, влияет на чувства реципиентов, вызывает эмоции, способствует направленному мышлению. Таким образом воплощается основная функция политического дискурса – прагматическая.

В нашей работе мы рассмотрим некоторые изменения фразеологических единиц немецкого языка в дискурсе политика на примерах публичных выступлений действующего канцлера Германии А. Меркель. Материалом для исследования послужили публичные выступления, речи, пресс-конференции, интервью за 2019–2021 гг., стенограммы которых размещены на сайте bundeskanzlerin.de.

Целью исследования определим выявление авторских преобразований фразеологических единиц в немецком политическом дискурсе на материале речевых манифестаций Ангелы Меркель.

Рассмотрим пример из публичной речи г-жи Меркель: *...sich in die Lage des anderen zu versetzen, ...die Welt auch mit den Augen des anderen zu betrachten und Verständnis für die andere Perspektive zu zeigen...* [9] («поставить себя в положение другого, ... смотреть на мир глазами других и проявить понимание другой точки зрения»). В данной структуре высказывания для усиления воздействия фрау Меркель озвучивает трижды одну и ту же интенцию, как будто бы даже поясняет, расшифровывает значение фразеологизма *jmdn., etwas mit anderen / mit neuen Augen (an)sehen*, который в словаре Duden имеет как раз объяснение *bei jmdm., etwas zu einem neuen Verständnis gelangen, eine neue Einstellung gewinnen* («в чем-л. прийти к новому пониманию, приобрести новое отношение к кому-л., чему-л.»).

В данном случае произошла лексическая замена глагола на синонимичный и варьирование грамматической формы с *anderen Augen* на *Augen des anderen*, где определение перед существительным представлено в речи определением после существительного в родительном падеже. Благодаря последней трансформации изначальный фразеологизм узнаваем по ключевому элементу – существительному. Но в данном примере происходит изменение смысловой составляющей, семантики фразеологизма, поскольку значение его первичной формы *изменить свой собственный взгляд на что-то*, а в случае с призывом г-жи Меркель речь идет о том, чтобы прислушиваться к мнениям других и под этим влиянием пересмотреть свои собственные убеждения. В данном случае мы наблюдаем новый оттенок зна-

чения. Хотя правомерно будет упомянуть, что все наши понимания ситуации находятся под влиянием внешнего мира и жизненного опыта.

Исходная глагольная лексема в данном выражении (*an*)sehen («(по)смотреть») в составе фразеологизма заменена на синонимичную *betrachten* («рассмотреть, расценить»), что не оказывает существенного влияния на общий смысл высказывания.

В следующем примере представлен довольно редкий прием изменения исходной формы фразеологизмов – слияние двух устойчивых сочетаний слов: *Viele Bürgerinnen und Bürger konnten von ihren geliebten Menschen aufgrund der strengen Quarantäneregeln nicht einmal Abschied in der letzten Stunde nehmen* [8] («Многие граждане не смогли даже попрощаться со своими близкими людьми в их последний час из-за строгих правил карантина») В словаре [4] содержатся фразеологизмы *Abschied nehmen* («прощаться») и *jmds. letzte Stunde/letztes Stündlein hat geschlagen* («пробил последний час, перед смертью»).

В публичной речи автора высказывания в один из фразеологизмов вставлен другой, причем в усеченном виде, без глагола, как номинация, разрывая тем самым составные части первого фразеологизма. Вся конструкция дополняется элементом *nicht einmal*, который свидетельствует о многократности проявления, а в данном примере воспринимается в значении «даже», что еще больше усиливает значение всего оборота речи, и без того наводящее удручающее состояние на слушающих, поскольку речь идет о смертельных случаях, связанных с родными и близкими. Таким образом, в данном речевом высказывании наблюдаем контаминацию двух фразеологизмов, которые органично переплетаются своим лексическим составом, образуя слияние смыслов и тем самым придают речи усиленную эмоциональную окраску.

Часто в дискурсе можно встретить незначительные изменения зафиксированной формы фразеологизма, например замену неопределенного артикля на определенный в падежной форме: *Es kann und wird nicht den einen Plan mit exakten Daten gleichsam wie auf dem Reißbrett geben* [6] («Здесь не может быть и не будет единого плана с точными датами как по чертежу»). В словаре Л.Э. Биновича [1] зафиксирован фразеологизм *auf ein Reißbrett* («одним махом»). Данный случай не нарушает смысловой посыл «четко и быстро», хотя сравнение *wie* может поставить под сомнение тот факт, что употреблен именно фразеологизм, а не отдельная лексема в ее прямом значении. В

подобных случаях достаточно трудно об этом судить, даже исходя из контекста.

Заслуживают внимания и выражения, где происходят вариации заглавных и строчных букв, слитное и раздельное написание слов: *Ich bin sehr im Reinen mit mir* [6]. Словарная форма представлена выражением *mit jmdm. ins reine kommen/im reinen sein*, т. е. *mit jmdm. einig werden/sein* («договориться, быть в согласии с кем-л.»). Встречаем также в словаре *Duden mit etwas ins reine kommen/im reinen sein*, т. е. *über etwas Klarheit bekommen/haben* («получить/иметь о чем-л. некоторую ясность, понимание»). По фонетическим характеристикам наблюдается полное совпадение, а в написании наблюдаем разницу корневой лексемы исходного фразеологизма с ее графическим отображением в речи г-жи Меркель. Возможно, в данном случае имеет место орфографическая ошибка, но тот факт, что слова канцлера вынесены в заголовок статьи Франкфуртер Альгемайне Цайтунг, исключает подобные метаморфозы.

Варьирование написания фразеологизма ярче представлено в следующем примере: *Wir wissen, wie Eltern jeden Morgen aufstehen und Angst haben, ob ihr Kind jetzt eine laufende Nase hat, und das wird sich jetzt durch den ganzen Winter ziehen. Das ist natürlich total nervenaufreibend. Wir müssen schauen, wie wir denn trotzdem das ganze Land am Laufen halten* [7] («Мы знаем, как родители каждое утро встают и боятся, не насморк ли у их ребенка сейчас, и это теперь будет тянуться всю зиму. Это, конечно, очень нервирует. Мы должны увидеть, как мы все-таки будем держать всю страну в курсе событий»). В данном случае фразеологизм *jmdm. den |letzten| Nerv rauben/töten* (ugs.): объясняется в словаре *Duden* как «*jmdm. sehr belästigen, nervös machen*» («кого-то сильно беспокоить, заставлять нервничать»).

Составная лексема *nervenaufreibend* выступает как предикатив в выступлении канцлера. Она представляет собой слияние отдельных элементов фразеологизма *jmdm. den Nerv rauben*, который является устойчивым словосочетанием и зафиксирован во фразеологических словарях. И даже в таком трансформированном виде фразеологизм вполне узнаваем рецепиентами и несет в себе смысловую нагрузку исходного сочетания.

Рассмотрим следующий пример из речевой манифестации фрау Меркель, в котором корневая лексема устойчивого словосочетания употреблена в другом числе: *Ich kann ganz frohgemut die Verantwortung in andere Hände geben* [6] («Я могу с радостью передать ответ-

ственность в другие руки»). Обратимся к словарному варианту фразеологизма *jmdm. etwas in die Hand geben*, который объясняет семантику как *jmdm. etwas zur Verfügung stellen; jmdn. mit etwas beauftragen* («кому-л. что-л. предоставлять в распоряжение; поручить, доверить»). Наряду с этим существует и вариант с предлогом *an* вместо *in*. Хотя, на наш взгляд, исходя из контекстной ситуации, по коннотации здесь больше угадывается выражение *etwas aus der Hand geben*, которое объясняется как *etwas von anderen erledigen lassen, auf etwas verzichten* («позволить что-л. делать другим, отказаться от чего-л.»). Речь идет о намерении А. Меркель завершить период пребывания в занимаемой должности и передать полномочия/дело «в другие руки», не выставляя свою кандидатуру на предстоящих выборах канцлера Германии. И применение множественного числа существительного вместо единственного обусловлено интенцией подчеркнуть некую неопределенность, показать, что неизвестно, кто будет нести ответственность теперь, кому будут переданы полномочия, кандидат не один.

Рассмотрим следующий пример из публичной речи госпожи Меркель: *Wir haben trotzdem immer gesagt: Wir müssen mit Russland im Gespräch bleiben. Es gibt eine Vielzahl von internationalen Themen, wenn ich an Syrien und an Libyen denke, wo Russland auch über das bilaterale Verhältnis hinaus ein geostrategischer Akteur ist, mit dem man im Gespräch bleiben muss* [7] («Мы все равно всегда говорили: надо поддерживать контакт с Россией. Существует множество международных тем, когда я думаю о Сирии и Ливии, где Россия также является за пределами двусторонних отношений геостратегическим игроком, с которым нужно поддерживать контакт»). Употребление фразеологизма *mit jmdm. im Gespräch bleiben*: *mit jmdm. im Kontakt bleiben* (= *рус.* поддерживать контакт) в данном примере не совсем относится к нашей теме исследования.

В данном случае никакой выраженной трансформации фразеологизма не произошло, если не обращать внимание на его повторяемость дважды и с одним и тем же модальным глаголом *müssen*, указывающим на необходимость, даже вынужденность контактировать с политическим партнером в данной ситуации. Можем ли мы говорить здесь о расширении лексического состава фразеологизма? Определяющим моментом здесь является именно употребление в политическом дискурсе, который предполагает вынужденные действия на благо цивилизации. Изначальная смысловая наполня-

емость фразеологизма имеет положительную коннотацию, предполагает доброжелательные отношения между сторонами. Но политический дискурс придает здесь выражению именно элемент вынужденности, принятия сложившейся ситуации для общего благополучия.

Нередко в речевых манифестациях политика в одном выступлении встречаются повторы и обыгрывания устойчивых сочетаний синонимичных лексем. Подобное употребление наблюдаем в следующих высказываниях: *Jetzt geht es vor allen Dingen erst einmal darum, in Deutschland unsere ambitionierten Klimaprogramme umzusetzen und in Europa einen gemeinsamen Pfad zu finden... Genau das war auch der Grund, warum ich mich zusammen mit dem französischen Präsidenten dafür eingesetzt habe, dass wir den ungewöhnlichen Weg gegangen sind, auch Zuschüsse in Form von Darlehen durch die Europäische Kommission zu geben* [7] («Теперь речь идет, прежде всего, о том, чтобы реализовать наши амбициозные климатические программы в Германии и найти общий путь в Европе... Именно по этой причине я вместе с президентом Франции выступала за то, чтобы мы пошли по необычному пути предоставления субсидий в виде кредитов Европейской комиссией»).

В первом случае автор упоминает пафосное и слегка устаревшее слово *Pfad* («тропа, путь»). В словаре Дудена находим два фразеологизма с противоположным значением: *auf ausgetretenen Pfaden wandeln* («идти проторенным путем») и *die ausgetretenen Pfade verlassen* («отклониться от привычного пути, сойти с протоптанной дорожки»). Далее в речевой манифестации А. Меркель следует устойчивый словесный комплекс с синонимичной лексемой *Weg*, на что словарь дает примеры ФЕ *eigene Wege gehen* и *seinen Weg gehen* («действовать своим (собственным) путем»), а также *neue Wege gehen* («действовать по-новому, идти непроторенной дорожкой»). На наш взгляд, последний фразеологизм наиболее точно отображает коммуникативное намерение в высказывании А. Меркель, сохранившее ключевые элементы *Weg* и *gehen*. Лексема *neu* заменена на *ungewöhnlich*, а в данном случае они выступают как синонимы, заключая в своей семантике основную коннотативную сему непривычности, нестандартности. И снова похожие по своей семантике сочетания следуют друг за другом, что выражает повтор, характерный для политического дискурса, с целью усиления воздействия на аудиторию слушателей, чтобы подчеркнуть важность выражаемой интенции.

Исследуя материалы публичных выступлений фрау Меркель, можно сделать вывод, что нашему вниманию представлены следующие виды вариаций фразеологизмов, примеры которых мы отразили в данной статье:

- 1) замена лексического состава на синонимичную лексему;
- 2) варьирование грамматической формы отдельных элементов фразеологической единицы;
- 3) усиление экспрессивной функции за счет дополнения другими словами или словосочетаниями;
- 4) варьирование семантики фразеологизма в контекстной ситуации;
- 5) слияние нескольких отдельных элементов фразеологизма в одну цельнооформленную лексему;
- 6) замена неопределенного артикля на определенный;
- 7) варьирование строчной и заглавной букв;
- 8) изменение числа существительных;
- 9) контаминация, слияние двух самостоятельных фразеологизмов.

В данном списке вариации фразеологических единиц размещены по принципу частотности проявления в речи г-жи Меркель. Наибольшее количество вариаций наблюдаем в примерах с заменой компонентного состава, наименьшее число представляют собой контаминации.

Больше всего подвержены модификациям фразеологические сочетания. Менее подвержены каким-либо изменениям фразеологические сращения, которым присуща высокая степень семантической спаянности компонентов.

Список литературы

1. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь. М., 1995.
2. Саютина Н.В. Трансформация фразеологизмов: общее и национально-характерное в русских и немецких публицистических текстах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2012.
3. Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der amtlichen Regeln / Der neue Duden. 3000 Wörter stärker, 28. Auflage [Electronic resource]. URL: <https://www.duden.de/Duden-Die-deutsche-Rechtschreibung-28> (дата обращения: 14.04.2021).
4. Duden. Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten / Wörterbuch der deutschen Idiomatik / hrsg. und bearb. von Günther Drosdowski und Werner Scholze-Stubenrecht. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl., 1992.
5. Elspaß Stefan, Areal Variation and Change in the Phraseology of Contemporary German, 2020 [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/338940051_Areal_Variation_and_Change_in_the_Phraseology_of_Contemporary_German (дата обращения: 19.08.2020).

6. Interview mit Kanzlerin Merkel in FAZ „Ich bin im Reinen mit mir“ 25.02.21 [Electronic resource]. URL: <https://www.bundestkanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/faz-interview-merkel-1863860> (дата обращения: 25.03.2021).

7. Pressekonferenz von Bundeskanzlerin Merkel am 28. August 2020 [Electronic resource]. URL: <https://www.bundestkanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/pressekonferenz-von-bundestkanzlerin-merkel-am-28-august-2020-1781008#Start> (дата обращения: 18.10.2020).

8. Rede von Bundeskanzlerin Merkel im Rahmen der COVID-19-Geberkonferenz am 4. Mai 2020 in Berlin (Videokonferenz) [Electronic resource]. URL: <https://www.bundestkanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundestkanzlerin-merkel-im-rahmen-der-covid-19-geberkonferenz-am-4-mai-2020-in-berlin-videokonferenz--1750234> (дата обращения: 18.10.2020).

9. Rede von Bundeskanzlerin Merkel zur deutschen EU-Ratspräsidentschaft 2020 vor dem Europäischen Parlament am 8. Juli 2020 in Brüssel [Electronic resource]. URL: <https://www.bundestkanzlerin.de/bkin-de/aktuelles/rede-von-bundestkanzlerin-merkel-zur-deutschen-eu-ratspraesidentschaft-2020-vor-dem-europaeischen-parlament-am-8-juli-2020-in-bruessel-1767368> (дата обращения: 12.09.2020).

* * *

1. Binovich L.E. Nemecko-russkij frazeologičeskij slovar'. M., 1995.

2. Sayutina N.V. Transformacija frazeologizmov: obščee i nacional'no-harakternoe v russkij i nemeckij publicističeskij tekstah: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Saratov, 2012.

Modification of the phraseological units in the German political discourse

The article deals with the phraseological transformation in the political discourse of the chancellor in Germany. There are presented the verbal manifestations of the public speech as the examples. There are considered the basic tendencies of the different variations of the idiomatic expressions in the colloquial speech at the modern stage of the development of the German language. The corresponding changes help to carry out the basic function of the political discourse – pragmatic.

Key words: *phraseological unit, modification, political discourse, German language, semantics.*

(Статья поступила в редакцию 19.04.2021)

О.О. КАНДРАШКИНА
(Самара)

**АНАЛИЗ СПОСОБОВ
СЛОВООБРАЗОВАНИЯ
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕРМИНОВ
В СФЕРЕ МАТЕРИАЛОВЕДЕНИЯ
(на примере англоязычных
научных статей)**

Рассматриваются морфологический и синтаксический способы словообразования терминов в сфере материаловедения. Было проанализировано 569 терминов из англоязычных научных статей. Наиболее продуктивными способами терминообразования выступают синтаксический способ и словосложение. Анализ также позволил определить, что двух- и трехсловные терминологические сочетания представляют репрезентативный тип терминов.



Ключевые слова: словообразование, термин, композит, терминологическое сочетание.

Английский язык, являясь языком международного общения, позволяет ученым со всего мира в кратчайшие сроки освещать новейшие достижения и предоставлять результаты своей работы мировому научному сообществу в виде публикаций. Особой и неотъемлемой чертой научного стиля является использование специальной терминологии для отображения определенных понятий и явлений, связанных с той или иной отраслью науки.

Каждая из отраслей науки использует набор терминологических единиц, которые образуют ее терминосистему. Статья представляет собой лексический и словообразовательный анализ терминов научной сферы материаловедения. Актуальность изучения способов пополнения терминологического аппарата обусловлена стремительным развитием научного знания в области материаловедения, а именно исследованиями в области нанотехнологий, наноматериалов, композитов, свойств материалов и т. п. Возникновение новых понятий, процессов и явлений требует и новых лексических единиц для их номинации. Целью статьи является выявление наиболее продуктивных способов пополнения научно-профессиональной лексики.

Материалом исследования послужила выборка 569 англоязычных терминов из статей

зарубежных научных журналов *Materials Science & Engineering, International Journal of Lightweight Materials and Manufacture* и *Materials and Design* за 2019–2021 гг.

Научный дискурс характеризуется наличием особого научного стиля. Цель коммуникации в научном дискурсе – передача объективной и научно обоснованной информации о природе, человеке и обществе [1, с. 35]. Научный стиль также называют научно-профессиональным, ограничивая сферу его употребления. Английская терминология, связанная с отраслью материаловедения, имеет определенную структуру и отражает уровень развития данной научной сферы. Под терминами понимаются слова и словосочетания, обозначающие понятия и объекты специальной области знания [2, с. 474].

Следует отметить определенные дифференцирующие признаки, которыми должен обладать термин:

- однозначность (т. е. отсутствие у термина полисемии);
- дефинированность;
- стилистическая нейтральность (т. е. отсутствие эмоциональной окраски термина);
- номинативность (т. е. рассмотрение терминов как языковых единиц в качестве имен существительных или словосочетаний, построенных на их основе);
- однозначность [8, с. 88].

Таким образом, термин должен относиться к определенной терминологической системе, связанной с той или иной научно-производственной или технической сферой, иметь свою дефиницию, быть однозначным и систематичным, лишенным экспрессивной коннотации.

Термины классифицируются по разным основаниям. По семантической структуре они подразделяются на однозначные и многозначные. Морфологический критерий предполагает деление терминов на простые, или монокорневые (состоящие из одного корня), и сложные, которые состоят из двух и более основ [4, с. 67]. По структурно-синтаксическому признаку выделяют термины-словосочетания, состоящие из двух и более лексических компонентов, связанных синтаксической связью.

Выявление наиболее продуктивных словообразовательных процессов позволяет дифференцировать признаки словообразовательной системы конкретной терминологии. К основным способам образования терминов в ан-

глийском языке относятся морфологический, синтаксический и семантический. Мы рассмотрим морфологический и синтаксический способы.

Все способы словообразования подразделяются на линейные и нелинейные. К линейным относят аффиксацию, словосложение, удвоение и различные типы повторов. Нелинейные способы словообразования включают конверсию, реверсию и сокращение [5, с. 38].

Одним из важнейших способов пополнения научно-технической лексики в английском языке является морфологический способ. При таком типе словообразования производящие основы служат базой для образования нового термина. Образование новой лексической единицы происходит путем прибавления к основе аффиксальных морфем (префикса и/или суффикса). В зависимости от типа присоединяемой морфемы производное слово может быть префиксальным, суффиксальным или приставочно-суффиксальным. Префиксы имеют определенное лексическое значение и изменяют значение производной морфемы. Суффикс может выполнять словоизменятельную и словообразующую функции и при этом обладать как лексическим, так и грамматическим значением.

В терминсистеме отрасли материаловедения, как и во многих технических областях, можно проследить использование приставок греческого и латинского происхождения: *nano-* (греч.), *super-* (лат.), *micro-* (греч.). Некоторые лингвисты полагают, что данные префиксы, обладающие своим собственным денотативным значением, можно отнести к полупрефиксам (*semi-affixes*), а лексические единицы, образованные таким способом, считать сложными словами. Мы разделяем точку зрения авторов, которые считают данные морфемы приставками, а производные лексемы – префиксальными терминами.

К числу наиболее продуктивных префиксов греческого и латинского происхождения, с помощью которых образуются однокомпонентные термины в сфере материаловедения (существительные, прилагательные), относятся *nano-* (25 терминов) и *micro-* (16 терминов):

- *nanodevice, nanoscale, nanobeam, nanomotor, nanosystem, nano-oscillator, nanoseconds, nanomotor, nano-stirrer model, nanoporous;*
- *microsphere, micromilling, microhardness, microsegregation, microstructural, microporous.*

Приставки *micro-* и *nano-* относятся к области метрологии и обозначают мельчайшие размеры (10^{-6} и 10^{-9} соответственно). В рассма-

триваемой терминологической системе вышеуказанные префиксальные термины несут значение соотнесенности понятия с мельчайшими размерами или характеристиками предмета, имеющего такие размеры. Но семантика приставки *nano-* не ограничивается метрическим значением. В начале 2010-х гг. исследователи указали на другое значение данной лексемы в терминах *nanotechnology* и *nanoscience*, связанных с изучением материи и свойств материалов на атомном, молекулярном и макромолекулярном уровнях [10, с. 2837]. Соответственно, большинство префиксальных лексем с приставкой *nano-* в научных статьях по материаловедению указывают на соотнесенность терминов с нанотехнологиями и наноматериалами. Следует отметить, что в исследуемых публикациях материалы или вещества имеют предел измерений меньше, чем 10^{-9} .

Префиксы латинского происхождения *super-* (14 терминов) и *ultra-* (11 терминов) менее репрезентативны в терминах сферы материаловедения: *superimposed, superalloys, supercritical; ultra-light, ultra-low, ultrasonic.*

Суффиксальные односложные термины менее частотны в научных публикациях. При анализе были выявлены сложные термины, один из компонентов которых является суффиксальным и образуется при помощи суффиксов *-ing* (10 терминов) или *-ed* (57 терминов):

- *nitrogen-containing, oxygen-containing, freeze-drying;*
- *fibrebord-based, mushroom-based, data-driven, spatially-measured.*

Приведенные в первой строке термины представляют собой сложные детерминативные композиты, где второй элемент – производная основа с суффиксом *-ing* в форме причастия I. Суффиксальный компонент выражает значение «обладания определенным качеством или признаком».

Словоизменятельный аффикс *-ed* служит для образования форм однословных и сложных прилагательных, подчеркивая качество или признак обозначаемого понятия или явления: *deionized, monodispersed, electropolished.*

Среди репрезентативных односложных терминов, образованных префиксально-суффиксальным способом, можно выделить существительные с аффиксальной морфемой *-ion/-tion* (45 терминов) и приставками *e-, dis-, sub-, re-, pre-:* *precompression, recrystallization, dislocation, elongation.* Словообразовательный суффикс существительного *-ion/-tion* в этих терминах обладает значением процесса.

Композитное терминообразование, или словосложение, также относится к продуктив-

ным способам пополнения специальной лексики, в результате которого образуются сложные слова, или термины-компози́ты.

При словосложении два или более слова или основы объединяются в один новый термин, значение которого обычно представляет собой сумму значений входящих в него компонентов. Образуемый путем словосложения термин, или композит, – это сложное существительное или прилагательное.

Научно-техническая терминология статей по материаловедению характеризуется сложными словами, соединенными с помощью дефиса. В ходе анализа было выявлено несколько продуктивных моделей образования композитов.

1. N + Part. II (сущ. + прич. II): *body-centered, face-centered, temperature-related, modulus-compensated, gas-atomized, sulfonation-treated, heat-affected, ion-irradiated, nanometer-sized, location-dependent, stroke-controlled, complex-shaped, alloy-based*. По этому типу образовано 97 терминов – сложных прилагательных из общей выборки. Данная модель характеризуется соединением двух основ при помощи дефиса, где второй компонент является производной основой. В вышеприведенных примерах второй элемент является причастием прошедшего времени (*V + ed*), утратившим временной характер и выражающим качественный характер определяемого существительного – первого элемента. В научных статьях такие композиты используются для обозначения свойств веществ, условий проводимых экспериментов и зависимостей эксперимента от различных величин.

2. N + N (сущ. + сущ.): *powder-bed, sulfonation-treatment*. Сложные слова, образованные по этой модели, не так частотны (35 терминов) и выражают определенные понятия, связанные с обработкой веществ или проведением исследований в области 3D-печати.

3. Полиморфные композиты, состоящие из трех и более корней, не представляют репрезентативный подтип (16 терминов) и в основном представлены названиями сложных веществ, состоящими из нескольких компонентов: *poly-ether-ether-ketone, molybdenum-hafnium-carbon*. Некоторые лингвисты называют такие композиты цепочечными терминами.

Композиты, образованные с помощью соединительного суффикса *-o-* или *-e-* (интерфикса), не представляют репрезентативную выборку. Тем не менее было выявлено несколько терминов, в состав которых входит лексема *graphic* в качестве одной из основ сложного слова (10 терминов). Эти композиты

обозначают связь проводимых исследований с компьютерными технологиями, т. к. *graphical* трактуется в Cambridge English Dictionary как *item displayed on a screen or stored as data*. Эти сложные слова образованы при помощи интерфикса *-o-*: *crystallographic, metallographic, radiographic*.

В ходе анализа обратили на себя внимание и композиты с лексемой *ability* в качестве словообразовательного элемента: *repeatability, formability, drawability, machinability, scalability*. Второй зависимый компонент сложного существительного несет в себе лексическое значение качества или способности быть подверженным процессу, который обозначен первым элементом.

В предметной области материаловедения синтаксический способ терминообразования является одним из самых продуктивных. Его суть заключается в преобладании терминологических словосочетаний (ТС) над терминами, состоящими из одной лексемы, и сложными терминами. Использование двух- и многокомпонентных терминов в современных научных статьях по материаловедению обусловлено тем, что однословные термины не способны в полной мере удовлетворять требованиям научной коммуникации для описания сложных процессов, характеристик и свойств.

С помощью синтаксического способа образуются многокомпонентные ТС [7, с. 59]. По своей структуре ТС бывают простые и сложные [3, с. 15]. Простые ТС состоят из двух слов, и между ними один тип связи, например согласование. Комбинированные или сложные ТС могут включать в себя более двух слов, между которыми возникает несколько типов синтаксической связи, например согласование и управление. В научных статьях по материаловедению можно проследить нескольких моделей образования терминов, состоящих из основного элемента, выраженного именем существительным в именительном падеже, и определяющего элемента.

В корпусе исследуемой терминсистемы были выявлены двухкомпонентные, трехкомпонентные и многокомпонентные ТС, состоящие из четырех и более элементов. Двухкомпонентные ТС, как правило, состоят из стержневого компонента, или ядра, и зависимого компонента, или адъюнкта [9]. По морфологическому типу стержневого слова различают субстантивные (с существительным в роли главного слова), адъективные (с прилагательным или причастием в роли главного слова) и глагольные (с глаголом в роли главного слова) словосочетания.

В настоящей статье рассматриваются субстантивные словосочетания, компоненты которых соединены с помощью атрибутивной связи. В выборке двухкомпонентных терминов (55 единиц) преобладают ТС, образованные по следующей модели.

1. N + N (сущ. + сущ.): *powder metallurgy, laser power, grain refinement, surface integrity, size distribution, emission rate, carbon nanotube, emission coefficient, absorption coefficient, diffusion coefficient, extrusion molding, shear forging, strain rate, tool wear, surface integrity, loading path, feed rate, flow stress, levers grease*. ТС такой модели представляют собой атрибутивные словосочетания с именем существительным в функции препозитивного определения, которое является определяющим элементом к первому компоненту – существительному. Обращают на себя внимание и двухкомпонентные ТС с существительным *coefficient* в качестве основного элемента. Эти синтаксические сочетания выражают значение зависимости проводимых реакций и экспериментов от определенных величин и коэффициентов.

2. Adj. + N / Part I + N (прил. + сущ. / причастие I + сущ.). Словосочетания этой модели – это атрибутивные терминологические словосочетания с прилагательным или причастием I в функции препозитивного определения (61 термин): *additive manufacturing, partial remelting, viscous flow, metallic glass, molecular dynamics, thermal stability, finite element, plastic strain, plastic deformation, sliding plates, milling shank, scanning speed*.

Модели трехкомпонентных ТС, как правило, строятся на базе двухкомпонентных. Среди трехкомпонентных ТС (107 сочетаний) наиболее частотны терминологические сочетания, образованные по следующим моделям.

1. N + N + N / N + N + Gerund (48 сочетаний): *crystal plane peak, laser scanning speed, tip bond topology, transmission electron microscope, spark plasma sintering, electron beam melting, solid solution softening*;

2. Adj. + Adj. + N / Adj. + N + N (59 сочетаний): *stable rotational frequency, ultrasonic elliptical vibration, selective laser melting, volumetric energy density, laser additive manufacturing, bi-layered grapheme substrate*.

В ходе анализа не удалось установить определенные модели образования многокомпонентных терминов, т. к. их использование напрямую обусловлено тематикой исследования, технологиями и оборудованием, применяемыми для проведения эксперимента: *high angle grain boundaries, thermally activated deformation mechanisms, rotary ultrasonic elliptical*

milling, electron beam scatter diffraction technique, thermoset shape memory polyimides, reactor pressure vessel steels, high energy ball milling, powder bed fusion additive manufacturing, ultrasonic elliptical vibration transducer.

В большинстве случаев в целях краткости и экономичности излагаемого научного материала многокомпонентные ТС в научных статьях после первого употребления подвергаются инициальному (буквенному) типу сокращения – аббревиации:

- *rotary ultrasonic elliptical milling (RUEM)*;
- *electron beam scatter diffraction (EBSD) technique*;
- *thermoset shape memory polyimides (TPIs)*;
- *selective laser melting (SLM)*;
- *volumetric energy density (ved)*;
- *electron beam melting (EBM)*;
- *spark plasma sintering (SNS)*;
- *transmission electron microscope (TEM)*.

В ходе анализа англоязычных терминов в сфере материаловедения было выявлено, что наиболее репрезентативным способом словообразования выступает синтаксический способ. Большое количество ТС обусловлено тем, что простые моноксемные и сложные термины не способны в достаточной мере передавать основные понятия, явления, характеристики и свойства исследуемых веществ и процессов. Данные термины образуются на основе нескольких моделей, в которых ядерным компонентом, как правило, является существительное с прилагательными или существительными в препозиции. Морфолого-синтаксический способ пополнения терминологической лексики тесно связан с синтаксическим и представлен сокращениями. Так, в анализируемых научных статьях многокомпонентные ТС после первого упоминания подвергаются аббревиации.

Словосложение также относится к наиболее продуктивным способам образования терминов материаловедения. Композиты составляют около 25% терминов из выборки и представляют собой сложные прилагательные, реже – существительные. Анализ показал низкую продуктивность аффиксального способа словообразования терминов, т. к. префиксальные и суффиксальные термины не так частотны. Аффиксальные термины представлены производными словами с приставками греческого и латинского происхождения. Наиболее репрезентативны также префиксально-суффиксальные термины, что можно объяснить сложностью исследований в области материаловедения и потребностью в наиболее точной и однозначной трактовке термина.

Список литературы

1. Аликаев Р.С. Язык науки в парадигме современной лингвистики. Нальчик, 1999.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. М., 2004.
3. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах. М., 1987.
4. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение: учеб. пособие. М., 2008.
5. Елисеева В.В. Лексикология английского языка: учебник. СПб., 2003.
6. Калиновская А.В. Способы терминообразования в сфере ядерной энергетики (сопоставительный аспект) // International Journal of Humanities and Social Science. 2014. Vol. 4. № 10(1). С. 60–63.
7. Кудинова Т.А. К вопросу о природе многокомпонентного термина (на примере английского подязыка биотехнологий) // Вестн. Перм. ун-та. Российская и зарубежная филология. 2011. Вып. 2(14). С. 58–62.
8. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии. М., 1961.
9. Ярцева В.Н. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд., доп. М., 2002.
10. Grieneisen M.L., Zhang M. Nanoscience and Nanotechnology: Evolving Definitions and Growing Footprint on the Scientific Landscape. 2011, Small, 7: 2836–2839.

* * *

1. Alikaev R.S. Yazyk nauki v paradigme sovremennoj lingvistiki. Nal'chik, 1999.
2. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. 2-e izd., ster. M., 2004.
3. Golovin B.N., Kobrin R.Yu. Lingvisticheskie osnovy ucheniya o terminah. M., 1987.
4. Grinev-Grinevich S.V. Terminovedenie: ucheb. posobie. M., 2008.
5. Eliseeva V.V. Leksikologiya anglijskogo yazyka: uchebnik. SPb., 2003.
6. Kalinovskaya A.V. Sposoby terminoobrazovaniya v sfere yadernoj energetiki (sopostavitel'nyj aspekt) // International Journal of Humanities and Social Science. 2014. Vol. 4. № 10(1). S. 60–63.
7. Kudinova T.A. K voprosu o prirode mnogo-komponentnogo termina (na primere anglijskogo pod#yazyka biotekhnologij) // Vestn. Perm. un-ta. Rossijskaya i zarubezhnaya filologiya. 2011. Vyp. 2(14). S. 58–62.
8. Lotte D.S. Osnovy postroeniya nauchno-tehnicheskoy terminologii. M., 1961.
9. Yarceva V.N. Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yarceva. 2-e izd., dop. M., 2002.

Analysis of the ways of the derivation of the English terms in the sphere of the materials science (based on the English academic papers)

The article deals with the morphological and syntactic ways of the derivation of the terms of the sphere of the materials science. There were analyzed 569 terms from the English academic papers. The syntactic way and stem-composition are the most productive ways of the formation of terms. The analysis allowed to define that two-words and three-words terminological combinations present the representative type of the terms.

Key words: *derivation, term, composite, terminological collocation.*

(Статья поступила в редакцию 07.05.2021)

И.В. ДАВЫДОВА
(Тюмень)

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ ПРОИЗВЕДЕНИЙ АНГЛИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Рассматриваются стилистические особенности начальных предложений художественных произведений англоязычных авторов. Проанализированы языковые средства и стилистические приемы, используемые авторами для создания словесных образов. Сделаны выводы по типологии инициальных предложений, показаны дальнейшие перспективы исследования.

Ключевые слова: *художественная литература, начальное предложение, стилистические приемы.*

Художественная литература – вид искусства, способный наиболее многогранно и широко раскрывать явления жизни, показывать их в движении и развитии, используя слова и конструкции человеческого языка, изображая действительность в словесных образах. Художественная литература – это «слово о мире» (М. Бахтин). При этом следует учитывать то, что отражает она мир не «один к одному». От-

талкиваясь от реального мира, художник создает свой собственный мир. Соответственно, отражение мира в художественном произведении всегда личностное.

Неоспоримым является тот факт, что начало художественного произведения во многом определяет заинтересованность читателя в знакомстве с произведением в полном объеме. Е.А. Гончарова и И.П. Шишкина замечают, что «начальная и конечная позиции любого текста играют значительную роль в определении его когнитивных и коммуникативно-прагматических особенностей, т. к. именно они словесно “очерчивают” границы “мира” текста, а также начинают и завершают процесс общения его автора с читателем» [1, с. 92]. Начало текста представляет собой отправную точку повествования, содержит исходные данные развития темы, композиционный параметр.

Категории речепорождения придавалось исключительно важное значение еще во времена античности. Тогда главенствовала ораторская речь, и античные риторы уделяли большое внимание ее началу. Аристотель учил: «Итак, вступление есть начало речи, то же, что в поэтическом произведении – пролог, а в игре на флейте – прелюдия. Все эти части – начало, они как бы прокладывают путь для последующего» [2, с. 136]. Согласно античному канону, главная цель введения – привлечь внимание аудитории и расположить ее к себе.

Начало текста играет особую роль в формировании хронотопа, структура которого соответствует антропоцентричной направленности художественной литературы, где пространственные и временные отношения организуются вокруг «субъекта, принятого за ориентир». Так, Н.К. Данилова отмечает, что «время, место событий и их участники образуют три “топоса” художественного текста, введение которых составляет центральную задачу абсолютного зачина» [3, с. 7]. Категория хронотопа выражается сложным комплексом языковых и композиционных приемов.

Безусловно, первая фраза (предложение) задает тон всему повествованию, поэтому авторы подходят достаточно ответственно к выбору речевых средств, имеющихся в распоряжении родного языка. Именно первое (начальное, инициальное) предложение мы и будем считать началом текста в своем исследовании.

Первое предложение – это входная дверь в мир, созданный писателем. Первое предложение текста художественного произведения имеет не меньшее значение, чем другие линг-

вистические (заглавие, пролог и т. п.) и экстралингвистические (оформление обложки, иллюстрации и т. п.) характеристики произведения.

Обратимся к толкованию понятия «предложение». Это актуальный вопрос, т. к. исследователи до сих пор не могут прийти к общему определению предложения. Проблема кроется в различии подходов к изучению предложения как синтаксической единицы. Наблюдаются две основные тенденции: 1) попытки определить предложение с помощью понятий нелингвистических (логических, логико-психологических) и 2) стремление найти чисто лингвистические критерии в подходе к предложению.

Объем и глубину исследовательской мысли по вопросам определения понятия «предложение» можно продемонстрировать на примере вариативности лингвистических направлений: логико-синтаксическое (Ф.И. Буславев), психолого-синтаксическое (А.А. Потехина), логико-психологическое (А.А. Шахматов), формально-синтаксическое (Ф.Ф. Фортунатов) и др. Однако наиболее полное, точное, подробное определение дал академик В.В. Виноградов. В основу его определения положен структурно-семантический принцип: «Предложение – это грамматически оформленная по законам данного языка целостная (т. е. неделимая далее на речевые единицы с теми же основными структурными признаками) единица речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли. Язык как орудие общения и обмена мыслями между всеми членами общества пользуется предложением как основной формой общения. Правила употребления слов в функции предложений и правила соединения слов и словосочетаний в предложении – ядро синтаксиса того или иного языка. На основе этих правил устанавливаются разные виды или типы предложений, свойственные данному конкретному языку. В предложении выражается не только сообщение о действительности, но и отношение к ней говорящего» [4, с. 204].

Использование писателями различных видов предложений в качестве начальных (инициальных) зависит прежде всего от индивидуального авторского стиля. В практической части данной статьи представлен анализ иллюстративного материала, извлеченного из художественных прозаических произведений англоязычных авторов разных исторических периодов начиная с XVIII в. (Ann Radcliffe),

включая XIX в. (William Makepeace Thackeray) и заканчивая произведениями XX в. В выборку вошли романы и рассказы писателей с мировым именем, а также произведения малоизвестных российскому читателю авторов. Целью анализа 100 инициальных предложений является выявление в них стилистических особенностей, акцентирующих своеобразие стиля писателя при выборе выразительных средств в начале коммуникации с читателем.

Анализируя первые предложения с точки зрения синтаксиса и синтаксических средств выразительности, следует отметить, что авторы открывают повествование как простыми предложениями, так и сложными, но в разном соотношении: простые предложения используются авторами реже (20%), сложные предложения преобладают (80%). Этот факт можно объяснить тем, что в простых предложениях недостаточно пространства для авторской экспликации отношения субъектов событий: *The winter of 1886–87 was terrible* (Annie Proulx. *The Blood Bay*).

В сложноподчиненных предложениях читатель имеет возможность углубиться в авторское видение действительности посредством того или иного отношения субъектов событий: *Scarlett O'Hara was not beautiful, but men seldom realized it when caught by her charm as the Tarleton twins were* (Margaret Mitchell. *Gone with the Wind*).

Что касается сложносочиненного предложения, то оно, как известно, используется для ретроспективного либо синхронного изображения ряда последовательных действий, либо для описания окружающей обстановки: *While the present century was in its teens, and on one sunshiny morning in June, there drove up to the great iron gate of Miss Pinkerton's academy for young ladies, on Chiswick Mall, a large family coach, with two fat horses in blazing harness, driven by a fat coachman in a three-cornered hat and wig, at the rate of four miles an hour* (William Makepeace Thackeray. *Vanity Fair*).

Созданию некоторого ритмического рисунка и эмоциональной тональности в предложении может способствовать использование синтаксического параллелизма (в примере ниже параллелизм неполный): *My father had a brilliancy which sparkled, a cleverness and resourcefulness that placed him above any other man I ever knew* (Hiram Percy Maxim. *A Genius in the Family*).

Примеры обращения авторов к параллелизму зафиксированы в 40% предложений.

Синтаксический параллелизм редко является единственным стилистическим приемом в предложении, он выступает своеобразной основой, на которую надстраиваются другие выразительные средства. Например, в следующем предложении автор использовал графическое средство – курсив для смещения зрительного акцента на смысл, скрытый в местоимениях: *When once sordid interest seizes on the heart, it freezes up the source of every warm and liberal feeling; it is an enemy alike to virtue and to taste – this it perverts and that it annihilates* (Ann Radcliffe. *The Romance of the Forest*).

Зачастую (78%) писатели выделяют детали, особенности, ключевые слова, основной смысл предложения с помощью обособления, выраженного на письме запятой или знаком тире: *Ursula and Gudrun Brangwen sat one morning in the window-bay of their father's house in Beldover, working and talking* (D.H. Lawrence. *Women in Love*).

When you're traveling in India – especially through holy sites and Ashrams – you see a lot of people wearing beads around their necks (Elizabeth Gilbert. *Eat, Pray, Love*). В данном предложении наблюдается также ассонанс (использование гласных переднего ряда [i:, ɪ, e] в словах в близкой последовательности), усиливающий созвучность и внутреннюю связь членов предложения.

Реалистичность изображаемой действительности достигается авторами при помощи такого приема, как эллипсис, использование которого придает разговорный характер диалогам, в особенности если автор прибегает к прямой речи в самом начале текста (5%): *"I simply don't believe it", Edwin said. "Grown-up people?"* (William Trevor. *The Teddy-bears' Picnic*).

В предложениях с прямой речью встречается также рамочный повтор (2%): *"Edith!" said Margaret, gently, "Edith!"* (Elizabeth Gaskell. *North and South*).

Прямая речь используется авторами в первых предложениях, чтобы с самого начала погрузить читателя в атмосферу реальной действительности: *"Jeeves", I said, "may I speak frankly?"* (Pelham Grenville Wodehouse. *Right Ho, Jeeves*).

"Christmas won't be Christmas without any presents", grumbled Jo, lying on the rug (Louisa May Alcott. *Little Women*). Заметим, что инвертированный порядок слов в предложении обладает экспрессией, является стилистически значимым. В следующем примере обстоятель-

ство времени, будучи инвертированным, становится рематическим центром: *In my younger and more vulnerable years my father gave me some advice that I've been turning over in my mind ever since* (F. Scott Fitzgerald. *The Great Gatsby*).

Лексические выразительные средства в инициальных предложениях представлены достаточно широким спектром. Чаще всего авторы используют эпитеты (67%). Описательные определения визуализируют атмосферу и обстановку, где автор разворачивает повествование и размещает персонажей. Простые эпитеты находятся по отношению к определяемому слову:

– в препозиции (*substantial splendor, handsomely carved*): *The house at 2129 Wyoming Avenue, NW, stood in all its substantial splendor, its gray stone façade handsomely carved and richly ornate, embellished with a large gold crest and adorned with the French flag, billowing softly in a breeze that had come up just that afternoon* (Danielle Steel. *Crossings*);

– постпозиции: *There was something strange about the house where I grew up* (V.C. Andrews. *My sweet Audrina*).

Отрицание противоположного определения, дающее положительный эффект, определяется как литота (двойное отрицание): *The event on which this fiction is founded has been supposed, by Dr. Darwin, and some of the physiological writers in Germany, as not of impossible occurrence* (Mary Shelley. *Frankenstein, or the Modern Prometheus*).

Авторы не обошли стороной метафору, прибегли к ее использованию в 82% предложений. В следующем предложении метафоричность реализована в глаголе: *My father had a brilliancy which sparkled, a cleverness and resourcefulness that placed him above any other man I ever knew* (Hiram Percy Maxim. *A Genius in the Family*).

Разновидностью метафоры является олицетворение. В следующем предложении хронотоп 'century' ассоциируется с человеком в подростковом возрасте: *While the present century was in its teens...* (William Makepeace Thackeray. *Vanity Fair*).

Некоторые писатели задают повествованию ироничный тон уже с первых слов, характеризующих персонажа: *James Cushat-Prinkly was a young man who had always had a settled conviction that one of these days he would marry; up to the age of thirty-four he had done nothing to justify that conviction* (Saki. *Tea*).

С точки зрения морфологического аспекта стилистической особенностью инициальных предложений является использование местоимений. Так, в предложении *She came gliding along London's broadest street, and then halted, swaying gently* автор J.B. Priestley заинтриговывает читателя, не знакомит его с персонажем, не называет имени, а прибегает к использованию местоимения женского рода. При этом можно подумать, что речь идет о женщине, но, как впоследствии оказывается, этим местоимением обозначено судно. Известно, что суда, корабли в английском языке относятся к женскому роду.

При стилистическом анализе инициальных предложений в фокус исследования был включен и грамматический аспект. Отмечено, что большинство предложений (86%) содержат сказуемое в прошедшем времени, что придает повествованию ретроспективный характер, погружает читателя в атмосферу прошлой действительности.

Что касается глаголов в настоящем времени, то их использование позволяет читателю проникнуться доверием к автору, его опыту, визуализировать обстоятельства, людей, события. Повествование в настоящем времени создает сильный эффект присутствия, вызывает ощущение, что события происходят здесь и сейчас. В таком случае использованы времена группы Present:

– Present Simple: *When once sordid interest seizes on the heart, it freezes up the source of every warm and liberal feeling; it is an enemy alike to virtue and to taste – this it perverts and that it annihilates* (Ann Radcliffe. *The Romance of the Forest*);

– Present Simple, Present Perfect: *The event on which this fiction is founded has been supposed, by Dr. Darwin, and some of the physiological writers in Germany, as not of impossible occurrence* (Mary Shelley. *Frankenstein, or the Modern Prometheus*);

– Present Continuous, Present Simple: *When you're traveling in India – especially through holy sites and Ashrams – you see a lot of people wearing beads around their necks* (Elizabeth Gilbert. *Eat, Pray, Love*).

Исследование стилистических особенностей начальных предложений текстов англоязычных художественных произведений подразумевало анализ категории хронотопа.

Пространственно-временные координаты в исследуемом материале представлены:

а) указанием адреса: *The house at 2129 Wyoming Avenue, NW, stood in all its substantial splendor, its gray stone façade handsome-*

ly carved and richly ornate, embellished with a large gold crest and adorned with the French flag, billowing softly in a breeze that had come up just that afternoon (Danielle Steel. Crossings); Mr. and Mrs. Dursley, of number four, Privet Drive, were proud to say that they were perfectly normal, thank you very much (J.K. Rowling. Harry Potter and the Sorcerer's Stone);

б) даты: *The winter of 1886–87 was terrible* (Annie Proulx. The Blood Bay); *I knew nothing at all about what General Melville A. Goodwin had done in Berlin until I read of his feat in my own script shortly before going on the air one evening in October 1949* (John P. Marquand. Melville Goodwin, USA).

Топос субъекта представлен:

а) презентацией героя: *Scarlett O'Hara was not beautiful, but men seldom realized it when caught by her charm as the Tarleton twins were* (Margaret Mitchell. Gone with the Wind);

б) упоминанием имен реально существующих (существовавших) людей: *The event on which this fiction is founded has been supposed, by Dr. Darwin*, and some of the physiological writers in Germany, as not of impossible occurrence* (Mary Shelley. Frankenstein, or the Modern Prometheus), где Dr. Darwin* – Эразм Дарвин (1731–1802), дед Ч. Дарвина, врач, ботаник, поэт. Благодаря такому авторскому ходу атмосфера реалистичности происходящего выражена в высокой степени.

Подводя итог, следует отметить, что посредством начального предложения автор приглашает читателя в созданный им мир, насыщая этот мир деталями, делая его как можно более реалистичным. Иллюстративный материал показывает, что типология структурно-инициального предложения англоязычного художественного текста представлена простым, сложносочиненным, сложноподчиненным предложениями. Сложные предложения преобладают над простыми, т. к. позволяют показать зачин повествования в определенной динамике, последовательности, соотношении событий, являются средством выражения экспрессивности. Употребление сложного предложения англоязычными писателями в художественных текстах является одним из ярких образительных средств, которое создает своеобразие стиля писателя, его манеру описания событий и характеристики персонажей произведения. Визуализации и достижению достоверности происходящего способствуют детализация хронологической плоскости «субъект + время + пространство» за счет введения в начальное предложение дат, адресов, имен собственных.

Стилистические особенности анализируемых инициальных предложений реализуются в таких стилистических фигурах, как параллелизм, рамочный повтор, обособление, тропы (метафора), эпитет, ирония, литота и т. д. Данное исследование перспективно с точки зрения стилистического анализа, т. к. существующий художественный материал достаточно объемный и позволяет выявлять и классифицировать как особенности инициальных предложений в синхроническом и диахроническом аспектах, так и особенности индивидуально-стиля автора.

Список литературы

1. Гончарова Е.А., Шишкина И.П. Интерпретация текста: учеб. пособие по немецкому языку. М., 2005.
2. Аристотель. Риторика. Поэтика. М., 2000.
3. Данилова Н.К. Структурно-семантическая характеристика абсолютных зачинов в жанре короткого рассказа: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1981.
4. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения: на материале русского языка // Введение в языковедение: хрестоматия: учеб. пособие / сост. А.В. Блинов, И.И. Богатырева, В.П. Мурат, Г.И. Рапова. М., 2001.
5. Патроева Н.В., Лебедев А.А. Синтаксическая организация, размер и семантика инициальных предложений в лирике А.С. Пушкина // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2018. № 53. С. 224–236.
6. Лисовицкая Л.Е. Функции начального предложения в композиции художественного текста // Язык и композиция художественного текста: межвуз. сб. науч. тр. М., 1983.

* * *

1. Goncharova E.A., Shishkina I.P. Interpretaciya teksta: ucheb. posobie po nemeckomu yazyku. M., 2005.
2. Aristotel'. Ritorika. Poetika. M., 2000.
3. Danilova N.K. Strukturno-semanticheskaya harakteristika absol'yutnyh zachinov v zhanre korotkogo rasskaza: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1981.
4. Vinogradov V.V. Osnovnye voprosy sintaksisa predlozheniya: na materiale russkogo yazyka // Vvedenie v yazykovedenie: hrestomatiya: ucheb. posobie / sost. A.V. Blinov, I.I. Bogatyreva, V.P. Murat, G.I. Rapova. M., 2001.
5. Patroeva N.V., Lebedev A.A. Sintaksicheskaya organizaciya, razmer i semantika inicial'nyh predlozhenij v lirike A.S. Pushkina // Vestn. Tom. gos. un-ta. Filologiya. 2018. № 53. S. 224–236.
6. Lisovickaya L.E. Funkcii nachal'nogo predlozheniya v kompozicii hudozhestvennogo teksta // Yazyk i kompoziciya hudozhestvennogo teksta: mezhvuz. sb. nauch. tr. M., 1983.

Stylistic peculiarities of the opening sentences of the works of the English fiction literature

The article deals with the stylistic peculiarities of the opening sentences of the fictional works of the English authors. There are analyzed the linguistic means and the stylistic devices used by the authors for the creation of the verbal examples. There is concluded about the typology of the initiative sentences, there are demonstrated the further prospects of the study.

Key words: *fiction literature, opening sentence, stylistic devices.*

(Статья поступила в редакцию 25.02.2021)

С. АБЫШЕВА
(Баку, Азербайджан)

О ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕВОДА ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ИМЕН (на материале перевода имен персонажей сказок с русского языка на азербайджанский)

Рассматривается особенность переводов имен персонажей сказок с русского языка на азербайджанский. При этом указывается, что при переводе прецедентных имен происходит насаживание понятий, бытующих в русском и азербайджанском культурном пространстве. Это наслоение носит относительный характер, поскольку переводу подлежат только лексическое значение имен персонажей сказок, тогда как стереотипные образы, существующие в сознании современных русских людей, остаются непереводаемыми для азербайджанцев.

Ключевые слова: *прецедентные имена, стереотипный образ, культурное пространство, перевод, русский язык, азербайджанский язык.*

С конца XX – начала XXI в. с распространением в филологической науке антропоцентрической парадигмы в современном переводе стали рассматривать как явление не столько лингвистическое, сколько культурное. В рамках культуроцентриче-

ского подхода процесс перевода начал восприниматься не только как «переключение с одного языкового кода на другой», но и как перенос текста из «родной» культурной среды в среду воспринимающей культуры. При этом основная нагрузка ложится на культурно насыщенные слова, которые, с одной стороны, представляют собой единицы описания и усвоения языка, а с другой – единицы «обучения для обеспечения взаимопонимания и взаимодействия в диалоге культур» [12, с. 561]. Другими словами, при переводе с одного языка на другой «культурно насыщенных» слов важно учитывать, что перевод культурных реалий с одного языка на другой формирует у носителя языка, на который этот текст переводится, определенные понятия, связанные с реалиями чужой культуры. В теории перевода эти понятия закрепились под названием *фоновые знания*.

Следует отметить, что «для теории и практики перевода фактически имеет значение лишь часть фоновых знаний – та, которая относится к явлениям специфическим для иной культуры, иной страны и необходима читателям переводного произведения, чтобы без потерь усвоить в деталях его содержание» [11, с. 165]. Однако знакомство с чужой культурой посредством культурно насыщенных слов может привести к некоторому коммуникативному коллапсу, поскольку при коммуникативном акте переводные культурные реалии могут, во-первых, употребляться в разных значениях, во-вторых, соотноситься с определенными реалиями, бытующими в культуре и языке, на который они переводятся. Этому свидетельством может служить, например, перевод имен персонажей сказок с русского языка на азербайджанский.

В статье исследованию подлежат прецедентные имена, связанные с широко известными сказками, которые бытуют в русском культурном пространстве. Следует отметить, что среди всех единиц языка имена «насыщены» культурной информацией в наибольшей степени. «Под прецедентным именем понимается “воплощенное” имя собственное, связанное с широко известным текстом, ситуацией и/или фиксированным комплексом определенных качеств, способное регулярно употребляться интенционально (денотативно)» [8, с. 23]. Источником эксцерпирования является «Русское культурное пространство: лингвокультуроло-

гический словарь». Всего в словаре 45 прецедентных имен [8, с. 177–228]. Исследованию подлежат только два имени – *Колобок* и *Золотая Рыбка*, поскольку из всех представленных в словаре имен только эти два имени переведены на азербайджанский язык лексемами, которые наряду с другими единицами предопределяют специфику азербайджанской картины мира и ее отражения в языке и осваиваются азербайджанцами на первом этапе социализации, т. е. с момента ознакомления ребенка с азербайджанской культурой.

Анализ прецедентных имен и их перевода проводится по следующим признакам:

1) раскрытие внутренней формы прецедентного имени в русском и азербайджанском языках;

2) наличие исторического и культурного слоя прецедентного имени;

3) сравнение активного употребления прецедентных имен в современном русском и азербайджанском языках.

Рассмотрим прецедентные имена *Колобок* и *Золотая Рыбка* и их переводы по указанным признакам более подробно.

Колобок – персонаж одноименной русской народной сказки, изображенный в виде хлеба шарообразной формы. Существуют разные гипотезы о происхождении слова *колобок*. Приведем основные из них.

Согласно Г.А. Крылову, слово *колобок* является уменьшительной формой от слова *колоб* ‘круглый хлебец’, образованного от корня *-коло-*, лежащего в основе существительного *колесо* [4, с. 188]. Ю.В. Откупщиков, Н.М. Шанский возводят слово *колобок* к глаголу *колоть* ‘резать’, следовательно, под *колом* в древнерусском языке понимали отрезанный кусок хлеба: «Во многих языках значение ‘отрезанный кусок (хлеба, пицци)’ приобретает более общее значение ‘хлеб’ (в том числе – ‘круглый хлеб’)» [7, с. 71]. Именно в последнем значении слово *колоб* встречается в «Росписях царским кушаньям» (1610–1613), составленных, согласно И.Е. Забелину, «для новоизбранного московского царя в лице польского королевича Владислава, дабы ознакомить его с порядками, какие ведутся в московском дворце» [2, с. 916–917]. Колоб подавался государю на стол в Оспожинский мясоед и готовился по специальному рецепту: «3 лопатки муки крупчатые, 25 яиц, 3 гривенки сала говьяжья» [Там же, с. 923].

В понимании современных русских людей *колобок* осознается не только как герой сказ-

ки. Он связывается со стереотипным образом живого и подвижного толстяка маленького роста, а также может характеризовать «хитрого и ловкого человека, умеющего найти выход из сложного положения, всех обмануть» [8, с. 209–210].

На азербайджанский язык наименование героя сказки *Колобок* было переведено как *Qoğal*. По своему происхождению слово *qoğal* (гогал) является исконно азербайджанским: региональное название хлеба у азербайджанского народа – *qoğal* ‘круглый сдобный хлебец, колобок’ [10, с. 471].

В азербайджанской кулинарии *qoğal* является одним из древнейших блюд. Это круглая выпечка ярко-желтого цвета, которая является одним из атрибутов праздника Новруз (праздника Весны) и символизирует собой Солнце – круг с точкой в центре. По вкусу блюдо делится на ширин-гогал (сладкий) для праздничного стола и шор-гогал (соленый), который обычно несут на могилу усопших со словами *Qəbriniz nurla dolsun!* («Пусть могила ваша будет полна света!»).

В современном азербайджанском языке слово *qoğal* для характеристики человека встречается в словосочетании *qoğal sifət*. Дословно это словосочетание переводится как ‘лицо, подобное гогалу’, иначе ‘круглолицый’. Следовательно, под выражением *qoğal sifət* современные азербайджанцы имеют в виду круглолицых людей.

Таким образом, в русском и азербайджанском языках слова *колобок* и *qoğal* – это культурно наполненные дефиниции. Но если в русском сознании колобком характеризуют человека как по его внешности, так и по качествам характера, то в азербайджанском языке *qoğal* описывает только форму лица. Для азербайджанца *qoğal* не будет ассоциироваться с хитрым человеком, и, соответственно, при коммуникативном акте, осуществляемом на русском языке, колобком он назовет скорее круглолицего человека.

Другим не менее интересным примером может служить имя героини «Сказки о рыбке и рыбке» А.С. Пушкина Золотой Рыбки (ее перевод на азербайджанский *Qızıl balıq*). В сказке А.С. Пушкина Золотая Рыбка наделена волшебной силой – выполнять желания старика в благодарность за то, что он сохранил ей жизнь. Именно эта ее способность стала основой для формирования стереотипного образа рыбки – «волшебницы, наделенной даром исполнить любое желание» [8, с. 195].

В зоологии карась китайский, или золотая рыбка, – вид пресноводных декоративных аквариумных рыб семейства карповых. Свое название эта рыба получила за цвет чешуи. Первые упоминания о ней встречаются в документах XV–XVI вв. Так, царь Иван Грозный неоднократно получает в дар золотых рыбок от иноземных послов в стеклянных шарах [3].

В современном русском языке слово *золотой* является многозначным и имеет положительную коннотацию:

- 1) золото;
- 2) в России до XVII в. золотая монета достоинством в 3, 5, 10 рублей;
- 3) цвета золота;
- 4) *перен.* счастливый, благоприятный: *золотая пора*;
- 5) *перен.* прекрасный, замечательный;
- 6) дорогой, любимый [6, с. 236].

В значении цвета слово *золотой* господствует во многих народных сказках – *золотая рыбка*, *золотой ключик*, *золотой петушок* и др. И во всех случаях оно выступает в значении «волшебный, сияющий», что связано, по мнению Т. Яковлевой, с поклонением древних людей солнцу [13, с. 35]. Но в русском фольклоре золотая рыбка также олицетворяла богатство, обилие и удачу. В былине о гусяре Садко – богатом госте – герой добывает в Ильмень-озере «рыбу – золото перо» и становится богачом [9].

Современные русские обращаются к образу золотой рыбки для характеристики:

- а) «человека, способного или обещающего выполнять самые невероятные желания»;
- б) «ситуации, в которой удача и/или счастье пришли неожиданным образом» [8, с. 196].

На азербайджанский язык этот персонаж русской народной сказки переведен, как *Qızıl balıq*. *Qızıl balıq*, или *каспийский лосось*, – название деликатесных видов рыбы из семейства лососевых.

В азербайджанском языке рыба получила свое название за красный цвет мяса. Отметим, что «обилие рек, озер, близость Каспийского моря дали разнообразие рыбных блюд в азербайджанской кухне», где почетное место занимают блюда из лососины: лососина малосольная, лосось жареный, тава-кебаб из рыбы и др. [1].

Интересно также употребление слова *qızıl* (гызыл) в современном азербайджанском языке. Слово *qızıl* первоначально употреблялось для обозначения красного цвета, что засвиде-

тельствованно в письменных памятниках. Например, в огузском героическом эпосе «Книга моего деда Горгуда» для обозначения красного цвета употребляются лексемы *qızıl* и *al* [14]. Этимологически оно восходит к глаголу *qızmaq* «раскаляться, накаляться». В переносном значении слово *qızıl* употребляется в значениях «яркий, ценный, сияющий» [15].

Значение металла золота и золотистого цвета слово *qızıl* преобрело с появлением золотых монет. С золотом связано и возникновение метафорического значения «достаток, богатство». Необходимо отметить, что все эти семантические оттенки слова *qızıl* отмечаются не только в речи и письменных памятниках, но и в топонимике Азербайджана. *Qızıl* во многих топонимах является частью сложных слов, например: *Гызылагач*, *Гызылбурун*, *Гызылгуш* и др.

Таким образом, лексема *qızıl* по своему семантическому наполнению совмещает в себе значение как слова *золото*, так и слова *рыба* – как символа достатка и изобилия. При этом словосочетание *Qızıl balıq* в сознании азербайджанцев ассоциируется исключительно с персонажем сказки и никакую дополнительную культурную нагрузку не несет, поскольку под *Qızıl balıq* азербайджанцы понимают только рыбу, которая является компонентом национальных блюд.

Итак, в результате анализа имен персонажей сказок *Колобок* и *Qoğal*, *Золотая Рыбка* и *Qızıl balıq* можно говорить о том, что имена персонажей сказок в русском и азербайджанском языках имеют разное культурное наполнение. Так, *Колобок* и *Золотая Рыбка* в русском культурном пространстве не только называют героев сказок, но и являются прецедентными именами, отражающими специфику русской картины мира. *Qoğal* и *Qızıl balıq* же в сознании азербайджанцев будут выполнять функции культурных единиц, которые осваиваются азербайджанцами с первых этапов социализации и соотносятся с определенными образами, связанными с русской культурой. Следовательно, в сознании азербайджанцев происходит наплаивание понятий русской и азербайджанской культур. Однако такое наплаивание носит относительный характер, поскольку при переводе имен персонажей сказок переводится только их лексическое значение, тогда как их восприятие в сознании современных русских людей в качестве стереотипных образов остается непередаваемым для азербайджанцев.

Список литературы

1. Азербайджанская кулинария / сост. Т. Амирасланов. Баку, 1991.
2. Забелин И.Е. Домашний быт русских царей в XVI–XVII столетиях. М., 2014.
3. Золотая рыбка [Электронный ресурс]. URL: https://www.ru.wikipedia.org/wiki/Золотая_рыбка (дата обращения: 13.03.2021).
4. Крылов Г.А. Этимологический словарь русского языка. СПб., 2005.
5. Магомедова Х.М., Раджабова Г.С. Перевод как вид межкультурной коммуникации [Электронный ресурс] // Концепт. 2015. № 15. URL: <http://e-konsept.ru/2015/75217.html> (дата обращения: 13.03.2021).
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. 23-е изд. М., 1991.
7. Откупщиков Ю.В. К истокам слова: Рассказы о происхождении слов. 5-е изд. СПб., 2008.
8. Русское культурное пространство: лингвокультурологический словарь / под ред. И.В. Захаренко [и др.]. М., 2004.
9. Садко (былина) [Электронный ресурс]. URL: <https://vseskazki.su/narodnye-skazki/russkie-byliny/bylina-sadko-chitat.html> (дата обращения: 13.03.2021).
10. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков: Лексика / отв. ред. Э.Р. Тенишев. 2-е изд., доп. М., 2001.
11. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): для институтов и факультетов иностр. языков: учеб. пособие. 6-е изд. СПб., 2002.
12. Чернева Н. О прецедентных единицах русской народной сказки // Foreign Language Teaching. 2013. Vol. 40. № 4. P. 561–573.
13. Яковлева Т., Демичева В., Еременко О. Культурологический комментарий. На материале произведений, изучаемых в начальной школе. Saarbrücken, 2015.
14. Dədə Qorqud Kitabı. Ensiklopedik lüğət. Bakı, 2004.
15. Qəmbərova Q. Türk mənşəli numizmatik morfemlərin diaxronik-dialektoloji aspektləri // Türko-logiya. 2015. № 14. S. 61–66.

* * *

1. Azerbajdzhanskaya kulinariya / sost. T. Amirasanov. Baku, 1991.
2. Zabelin I.E. Domashnij byt russkih carej v XVI–XVII stoletiyah. M., 2014.
3. Zolotaya rybka [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.ru.wikipedia.org/wiki/Zolotaya_rybka (data obrashcheniya: 13.03.2021).
4. Krylov G.A. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. SPb., 2005.
5. Magomedova H.M., Radzhabova G.S. Perevod kak vid mezhkul'turnoj kommunikacii [Elektronnyj

- resurs] // Konzept. 2015. № 15. URL: <http://e-konsept.ru/2015/75217.html> (data obrashcheniya: 13.03.2021).
6. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka / pod red. N.Yu. Shvedovoj. 23-e izd. M., 1991.
7. Otkupshchikov Yu.V. K istokam slova: Rasskazy o proiskhozhdenii slov. 5-e izd. SPb., 2008.
8. Russkoe kul'turnoe prostranstvo: lingvokul'turologicheskij slovar' / pod red. I.V. Zaharenko [i dr.]. M., 2004.
9. Sadko (bylina) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vseskazki.su/narodnye-skazki/russkie-byliny/bylina-sadko-chitat.html> (data obrashcheniya: 13.03.2021).
10. Sravnitel'no-istoricheskaya grammatika tyurkskih yazykov: Leksika / otv. red. E.R. Tenishev. 2-e izd., dop. M., 2001.
11. Fedorov A.V. Osnovy obshchej teorii perevoda (lingvisticheskie problemy): dlya institutov i fakul'tetov inostr. yazykov: ucheb. posobie. 6-e izd. SPb., 2002.
12. Cherneva N. O precendentnyh edinicah russkoj narodnoj skazki // Foreign Language Teaching. 2013. Vol. 40. № 4. P. 561–573.
13. Yakovleva T., Demicheva V., Eremenko O. Kul'turologicheskij kommentarij. Na materiale proizvedenij, izuchaemyh v nachal'noj shkole. Saarbrücken, 2015.



Translation of the precedent names (based on the translation of the names of the fairy-tale characters from the Russian language into the Azerbaijan language)

The article deals with the peculiarities of the translation of the names of the characters of the fairy tales from the Russian language into the Azerbaijan language. There is emphasized that there is observed the layerage of the concepts in the Russian and Azerbaijan cultural space during the translation of the precedent names. The layerage has a relative character because there is translated only the lexical meaning of the names of the characters of the fairy tales when the stereotyped images in the consciousness of the modern Russian people are untranslatable for the Azerbaijani.

Key words: precedent name, stereotyped image, cultural space, translation, Russian language, Azerbaijan language.

(Статья поступила в редакцию 11.05.2021)

СУНЬ СИНКАЙ
(Москва)

**ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ
И ИНТЕРДИСКУРСИВНЫЕ
ОСОБЕННОСТИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ
ЯЗЫКАХ: НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА
НИКОЛАЯ ОСТРОВСКОГО
«КАК ЗАКАЛЯЛАСЬ СТАЛЬ»**

Освещаются ключевые лингвокультурологические характеристики художественного фразеологического дискурса. Анализ проведен в рамках художественной переводной дискурсологии, что позволило детально рассмотреть интертекстуальные и интердискурсивные особенности художественного фразеологического дискурса на материале романа Николая Островского «Как закалялась сталь» и его переводов на китайский язык.



Ключевые слова: *фразеологический дискурс, интертекстуальность, интердискурсивность, прецедентность, перевод на китайский язык.*

Взаимосвязь языка и культуры является одной из наиболее актуальных проблем в переводе. В настоящее время углубление глобализации в культуре и языке требует более тесной коммуникации между разными культурами. Межъязыковая и межкультурная коммуникация способствует интеграции мировой классики. Фразеологические единицы в качестве одного из важнейших «переносчиков» национальной культуры обладают особым значением с момента их зарождения. В художественных произведениях содержится значительный объем данного этнокультурного сокровища. Из-за различий в культурном контексте и противоречивых текстовых ресурсов субъективная интерпретация фразеологизмов переводчиками часто приводит к искажению художественной картины мира и заблуждению читателей.

Фразеологический дискурс – один из наиболее востребованных явлений в коммуникации, поскольку фразеологические выражения, будучи устойчивыми экспрессивно-образными сочетаниями слов, удобны для повседневного общения и употребляются людьми постоянно. В то же время правильный перевод неко-

торых из них требует от переводчика определенных фоновых знаний. По мнению В.И. Карасика, «дискурс – это личностно, культурно и ситуативно детерминированная коммуникативная практика» [5, с. 146]. Благодаря предложенному В.И. Карасиком подходу к дискурсу мы можем рассмотреть некоторые ключевые лингвокультурологические характеристики фразеологического дискурса, в том числе интертекстуальность и интердискурсивность.

Для фразеологического дискурса характерны некоторые особенности: «во-первых, этот дискурс относится к личностно-ориентированному, функционально предназначенному для общения на разных уровнях коммуникации (бытовая, профессиональная и пр.). Во-вторых, фразеологический дискурс формируется под влиянием национально-культурной специфики коммуникативной обстановки в той или иной социальной общности людей. В-третьих, окружающая обстановка также определяет наличие фразеологического дискурса в общении между людьми» [4, с. 116].

На наш взгляд, фразеологический дискурс – это речетекстовая практика использования фразеологизмов в коммуникации для получения дополнительной ассоциативно-образной информации, расширяющей наше представление/видение окружающего мира. Семантика фразеологических выражений так или иначе связана с контекстом и позволяет упорядочить фразеологическую терминологию, в том числе включив в свой состав «фразеологический дискурс». Так, отмечается, что «коммуникативный подход к исследованию фразеологизмов позволил обосновать необходимость рассмотрения фразеологического дискурса как важного объекта лингвистического анализа» [Там же].

В то же время фразеологический дискурс является частью глобального художественного мегадискурса, основными характеристиками которого выступают и такие типы текстуальности, как интертекстуальность и интердискурсивность. Интертекстуальность, на наш взгляд, отражает определенные типы отношений между произведениями, созданными в разные исторические периоды времени: при этом текст-предшественник может быть представлен в новом тексте в виде цитат, ссылок, плагиата и пр. Естественно, что фразеологизмы, являющиеся устойчивыми образными единицами, можно отнести к группе маркеров фразеологической дискурсивности художе-

ственного текста. В то же время для художественного текста характерно и наличие интердискурсивных элементов, поскольку дискурс благодаря культурно-языковым контактам аккумулирует глобальные системы ценностей, представленные в семантике фразеологизмов.

По-видимому, при переводе дискурсивно обусловленных фразеологических единиц необходимо учитывать два главных параметра их трансляторных возможностей: *интертекстуальность* и *интердискурсивность*.

Теория интертекстуальности основана на концепции М.М. Бахтина, который выдвинул идею о том, что творческий «диалог» текстов – это в первую очередь «великий интертекст», представленный в художественной мировой культуре [3, с. 361–412]. По-видимому, «пре-текстом <...> текстов является не конкретное произведение, а общая модель-код, полученная в результате последовательного цитирования и переосмысления <...> Кроме того, новый текст расширяет границы существующей модели-кода и сам становится основой для последующих текстов» [1, с. 22]. В этой связи можно предположить, что и переводной текст, представленный переводчиком, является по существу новым текстом.

Отметим также, что любой художественный текст вступает в диалог с другими прецедентными текстами, выступающими в роли интертекстов. Как подчеркивает М.М. Бах-

тин, «очень часто говорящий (или пишущий) в пределах своего высказывания ставит вопросы, сам на них отвечает, возражает себе самому и сам же свои возражения опровергает и т. п.» [3, с. 264].

Николай Островский использовал свой опыт чтения шедевров предшественников при написании романа «Как закалялась сталь». Ли Мин в одной из своих работ отметил соотношение интертекстуальности и перевода: «互文性同翻译实践紧密相连。了解文本之间具有互文性既可让译者在翻译之前采取相应措施，以便为翻译作好充分准备；也可让译者在翻译过程中更有效地处理好源语文本同其他文本之间互指互涉的关系» [12, с. 8]. («Интертекстуальность тесно связана с переводческой практикой. Понимание интертекстуальной связи между текстами не только позволяет переводчику принять соответствующие меры, чтобы быть полностью подготовленным к переводу; оно также позволяет переводчику более эффективно работать с исходным текстом и другими текстами в процессе перевода» (перевод наш. – С.С.)).

В табл. 1 представлен пример с интертекстуальными вкраплениями из романа Николая Островского «Как закалялась сталь».

В романе автор трижды обращается к образу Джузеппе Гарибальди, являвшегося явным кумиром Павла Корчагина. В художест-

Таблица 1

Оригинальный текст и варианты перевода отрывков из романа Николая Островского «Как закалялась сталь»

Оригинал на русском	Пример	
	Переводы на китайский	
Н. Островский	Хуан Шунань	Мэй И
Павел, облазив с масленкой весь двигатель, вытер паклей руки и, вытащив из ящика шестьдесят второй выпуск «Джузеппе Гарибальди», углубился в чтение захватывающего романа о бесконечных приключениях легендарного вождя неаполитанских «краснорубашечников» Гарибальди. «Посмотрела она на герцога своими прекрасными синими глазами...». «А у этой тоже синие глаза, – вспомнил Павел. – Она особенная какая-то, на тех, богатеньких, не похожа, – думал он, – и бегаёт как черт» [8, с. 35]	保尔爬上爬下给发动机的各个机件上好了油,用棉纱团把手擦干净,从箱子里拿出第六十二册《朱泽培·加里波第》[这是一部记述意大利资产阶级革命家加里波第(1807—1882)的传记小说。——译者],埋头读起来。这本小说写的是那不勒斯“红衫军”的传奇领袖加里波第,他的无数冒险故事使保尔入了迷。 “她用那对秀丽的蓝眼睛瞟了公爵一眼……” “刚好她也有一对蓝眼睛。”保尔想起了她。“她有点特殊,跟别的有钱人家的女孩子不一样,”他想。“而且跑起来跟魔鬼一样快。”[11, с. 65]	保尔已经把发动机各处都注好了油,用棉纱团把手揩干净,从抽屉里把第六十二卷《朱泽培·加里波第》[这是一本记述意大利资产阶级革命运动领袖朱泽培·加里波第(1807—1882)一生事迹的传记小说。]拿出来。那不勒斯“红衫军”的传奇式的领袖加里波第的冒险故事马上使他入迷了。 “她用她那秀美的蓝眼睛瞟了公爵一眼……” “是的,她也有一对蓝眼睛,”保尔回忆着。“她是特殊的,她跟别的富家女孩子不一样,”保尔想。“而且她还跑得像魔鬼一样快!”[13, с. 50]

венном произведении Николая Островского образ Джузеппе Гарибальди выступает элементом метатекстуальности, при которой можно соотнести авторский текст с текстом-донором (шестьдесят второй выпуск «Джузеппе Гарибальди»). Имя Джузеппе Гарибальди значимо для автора романа и его главного героя, поскольку служит для индивидуализации и идентификации человека с определенными личностными качествами и характеристиками: смелость, идеализм, безрассудность, бесшабашность, страстность и пр. – типизированное, а также во многом идеализируемое представление о должном поведении человека в эпоху социальных потрясений.

Вот почему Павка, испытывающий определенное чувство симпатии к Тоне, так ярко представляет ее образ в своем воображении. Согласимся с А.А. Потебней, который отмечал, что наше представление «возможно только в слове, а потому слово, независимо от своего сочетания с другими, взятое отдельно в живой речи, есть выражение суждения, двучленная величина, состоящая из образа и представления» [9, с. 126]. Несомненно, что для Корчагина образ Тони во многом созвучен с образом Джузеппе Гарибальди. Она также полна энергии, революционной страстности. Так, фразеологизм *бегает как черт* подчеркивает эти ее качества. Павел Корчагин явно восхищается ее непосредственным, полным энтузиазма поведением.

Определенно, образ *черта* активно используется в русской фразеологической картине мира. Достаточно вспомнить такие фразеологические выражения, как *черт попутал* (искреннее либо ложное раскаяние), *у черта на куличках / на рогах* (досада), *черт знает что* (разочарование, досада), *не так страшен черт, как его малюют* (поговорка, означающая неоправданное преувеличение и песимизм), *бегает как черт* (восхищение либо

досада) и др. Большинство фразеологизмов с лексемой *черт* используются как эмотивы, которые передают определенное эмоциональное состояние человека. Помимо этого образ *черта* часто присутствует в русских народных сказках, в которых он представлен как смутьян и забияка, однако его непосредственное, живое поведение, как правило, не осуждается окружающими, а наоборот, часто вызывает улыбку.

Так, при переводе этого фразеологизма (*бегают как черт*) на китайский язык переводчики использовали следующие выражения *跑起来跟魔鬼 (черт) 一样快* и *她还跑得像魔鬼 (черт) 一样*. Оба переводчика оставили лексему *черт* в своих переводных вариантах. Однако в китайском языке лексема *魔鬼 (черт)* имеет очевидное отрицательное значение и используется, как правило, для создания злых и отрицательных образов. На наш взгляд, оба варианта перевода не полностью соответствуют авторскому замыслу, поскольку в переводных вариантах отсутствует эмотивное значение восхищения. Мы предлагаем перевод данного фразеологизма как *跑起来两脚生风* («бегают так быстро, что под ногами ветер свистит»), чтобы сохранить идиоматичность и положительное восприятие главной героини у китайскоговорящей аудитории. Хотя согласимся, что русский фразеологизм более эмоционально экспрессивен, поскольку вызывает неподдельное чувство восхищения, чем предложенный нами китайский, который формирует только положительный образ главной героини, при этом подчеркивая ее импульсивность.

В отличие от интертекстуальности, интердискурсивность в большинстве случаев, по мнению В.Е. Чернявской, трактуется как «категория открытости текста» [10, с. 188], при этом новый авторский текст сам становится «прецедентным текстом». Толкованию термина *прецедентный текст* служит мнение

Таблица 2

Оригинальный текст и варианты перевода отрывков из романа Н. Островского «Как закалялась сталь»

Пример		
Оригинал на русском	Переводы на китайский	
Н. Островский	Хуан Шунань	Мэй И
Человек управляет привычкой, а не наоборот [8, с. 166]	人应该支配习惯, 而决不能让习惯支配人。 [11, с. 372]	人应该支配习惯, 而绝不是习惯支配人。 [13, с. 274]

Ю.Н. Караулова, «прецедентность определяется как известность, хрестоматийность, востребованность текста, как отдельной языковой личностью, так и языковыми группами» [6, с. 237]. По-видимому, прецедентный текст: а) обладает сверхиндивидуальными характеристиками и известен носителям национального языка и культуры; б) существует на когнитивном и эмоциональном уровнях; в) его языковые единицы неоднократно используются носителями национального языкового и культурного сообщества.

И.Г. Жирова отмечает, что «фразеологические единицы, ассоциируемые с фактами культуры определенного социума и сохранившие “культурную память”, как правило, сами становятся источником интертекстуальности в том числе и в художественной литературе» [4, с. 118]. Роман Николая Островского «Как закалялась сталь» – одно из самых популярных в Китае «красных классических произведений» – пропитан духовными верованиями, достойными глубокого уважения взглядами на жизнь, ценностями и мировоззрением, близкими по духу китайскому народу. Многие высказывания из этого романа стали знаменитыми крылатыми фразами и афоризмами, а их китайские аналоги популярны и часто цитируются в школьных учебниках, газетах и журналах, в повседневной жизни. Рассмотрим следующий пример.

Рассмотрим варианты перевода известной крылатой фразы *человек управляет привычкой, а не наоборот*. А.В. Кунин относит такие словосочетания, как *управлять привычкой*, к свободным двухвершинным фразеологическим единицам. Оба переводчика перевели *человек управляет привычкой* абсолютно одинаково, перевод второй части высказывания (*а не наоборот*) отличается. В варианте Хуан Шуняня выражение *а не наоборот* переведено как 而决不能让习惯支配人 («никогда не позволяй привычке управлять тобой»). В варианте Мэй И данное выражение переведено как 而绝不是习惯支配人 («абсолютно/совершенно не привычка управляет человеком»). Очевидно, что оба варианта не являются полными фразеологическими эквивалентами оригинала. Вариант Хуан Шуняня, на наш взгляд, расширяет не только семантику, но и прагматику этой части фразы, акцентируя особое внимание на лексеме *никогда*, передающей значение запрета, приказа. При этом переводной вариант всей крылатой фразы приобретает дополнительный смысл «нравоучения / настоятельной необходимости»: *человек управ-*

ляет привычкой, никогда не позволяй привычке управлять тобой. Этот вариант перевода часто используется в Китае как мотивационный лозунг во многих офисах, кабинетах, школах и пр. В переводном варианте Мэй И также наблюдается семантическое расширение русской части *а не наоборот*. Однако этот перевод второй части крылатой фразы *а совершенно не привычка управляет человеком* представляет собой смысловой повтор первой ее части *человек управляет привычкой*.

Таким образом, мы признаем, что исходный текст не может быть воспроизведен полностью на языке принимаемой культуры, поскольку словарный состав и структурная композиция, например, таких языков, как русский и китайский, не совпадают. Проведенный нами анализ вариантов перевода романа Николая Островского «Как закалялась сталь» показал, что переводчики при переводе фразеологизмов часто ориентировались на китайскую читательскую аудиторию и не всегда полностью абстрагировались от своего субъективного прочтения текста, а также от китайской культурной традиции. При этом именно интертекстуальность и интердискурсивность фразеологического дискурса как важные составляющие коммуникативного подхода к анализу содержания фразеологизмов оказывают влияние на адекватность передачи заложенной в них информации.

Список литературы

1. Аксенова Н.С., Епифанцева Н.Г., Жирова И.Г. Интертекстуальность как лингвистический феномен межкультурного диалога (на материале сакрально-мистических текстов): моногр. М., 2018.
2. Алефиренко Н.Ф., Семененко Н.Н. Фразеология и паремиология. М., 2009.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
4. Жирова И.Г. Фразеологический дискурс и его трансляторные возможности // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2020. № 3(31). С. 113–122.
5. Карасик В.И. Языковое проявление личности. Волгоград, 2014.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
7. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. Дубна, 2005.
8. Островский Н.А. Как закалялась сталь. М., 2018.
9. Потебня А.А. Мысль и язык. М., 1999.
10. Чернявская В.Е. Интерпретация научного текста. М., 2007.

11. 黄树南 (Хуан Шунань). 钢铁是怎样炼成的. 桂林:漓江出版社, 2012.

12. 李明 (Ли Мин). 文本间的对话与互涉——浅谈互文性与翻译之关系. 广东外语外贸大学学报, 2003, 14(2). С. 5–9.

13. 梅益 (Мэй И). 钢铁是怎样炼成的. 北京:人民文学出版社, 2004.

* * *

1. Aksenova N.S., Epifanceva N.G., Zhirova I.G. Intertekstal'nost' kak lingvisticheskij fenomen mezhdul'turnogo dialoga (na materiale sakral'no-misticheskikh tekstov): monogr. M., 2018.

2. Alefirenko N.F., Semenenko N.N. Frazeologiya i paremiologiya. M., 2009.

3. Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorчества. M., 1979.

4. Zhirova I.G. Frazeologicheskij diskurs i ego translyatornye vozmozhnosti // Uchenye zapiski Nacional'nogo obshchestva prikladnoj lingvistiki. 2020. № 3(31). S. 113–122.

5. Karasik V.I. Yazykovoe proyavlenie lichnosti. Volgograd, 2014.

6. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. M., 1987.

7. Kunin A.V. Kurs frazeologii sovremennogo anglijskogo yazyka. Dubna, 2005.

8. Ostrovskij N.A. Kak zakalyalas' stal'. M., 2018.

9. Potebnya A.A. Mysl' i yazyk. M., 1999.

10. Chernyavskaya V.E. Interpretaciya nauchnogo teksta. M., 2007.

Intertextual and interdiscursive peculiarities of the artistic phraseological discourse in the Russian and Chinese languages: based on the novel “How the steel was tempered” by Nikolay Ostrovskiy

The article deals with the key linguoculturological characteristics of the artistic phraseological discourse. The analysis was conducted in the context of the artistic translation discourse study that allowed to study the intertextual and interdiscursive peculiarities of the artistic phraseological discourse based on the novel “How the steel was tempered” and its translations into the Chinese language.

Key words: *phraseological discourse, intertextuality, interdiscursivity, precedence, translation into the Chinese language.*

(Статья поступила в редакцию 11.05.2021)

И.А. КОСТИНА
(*Стерлитамак*)

**АББРЕВИАТУРЫ ЛЕКСИКИ
ФОНДОВОГО РЫНКА США
(на примере акций S&P 500)**

Анализируются и классифицируются аббревиатуры фондового рынка США на материале тикеров компаний, входящих в список индекса S&P 500, который включает акции 505 компаний. Аббревиатуры лексики фондового рынка являются примером языковой экономичности, нацеленной на повышение эффективности профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: *аббревиатура, тикер, биржевой дискурс, алфавитизмы, акронимы.*

В современных политических и экономических реалиях, когда ставка Центробанка снижается, инвестиции в фондовый рынок становятся более привлекательны для инвесторов, чем банковские депозиты. Лексика фондового рынка развивается с развитием самого рынка, а появление новых понятий стимулирует появление новых лексических единиц или переосмысление уже имеющихся [2, с. 41]. В наши дни языковые навыки и коммуникативные умения в бытовом общепотребительном английском явно недостаточны для профессионала: возрастают требования в сфере узкопрофессиональной терминологии, экстрагированной из реальных международных документов, которая фактически применяется на фондовых биржах, в финансово-экономических новостях, при заключении деловых сделок. Все более частое взаимодействие и длительное сотрудничество, взаимобмены и более тесная коммуникация с мировым рынком – все это привело к активному развитию и несомненному увеличению объема документооборота [6, с. 216]. Стремительное развитие бирж в России обусловило такое же стремительное развитие языка участников биржевой деятельности. Часть лексики возвращается из пассивного запаса, другая – заимствуется из языка стран с развитой системой финансового рынка, таких как США [4, с. 185]. Лексика финансовых рынков имеет тенденции к аббревиации в силу особенностей функционирования самих рынков. Следовательно, торговля иностранными бумагами на российской и зарубежной бирже требует знания аббревиаций биржевых инструментов.

Явление аббревиации всегда служило источником актуальных исследований для лингвистов. В разное время проблемами языковых сокращений занимались многие отечественные и зарубежные лингвисты: Г.В. Гак, О.С. Ахманова, Е.А. Земская, Н.Г. Комлев, К. Сунден, Е.С. Кубрякова, Г. Марчанд, Г. Штерн, Г. Бодри и др. В английском языке широко распространено применение разнообразных аббревиатурных конструкций, используемых в разных сферах человеческой деятельности [5, с. 159].

В биржевой коммуникации скорость передачи информации играет важнейшую роль. В связи с этим использование аббревиатур в биржевом дискурсе рассматривается как один из способов концентрирования информации в целях повышения эффективности профессиональной коммуникации [8, с. 128]. Аббревиация выступает не только средством экономии времени, речевых усилий говорящего и концентрации информации, но и экспрессивно-выразительным средством в прессе, что проявляется в применении различных приемов, таких как каламбур, «двойной эффект», нестандартная расшифровка привычных аббревиатур. Это позволяет сразу же привлечь внимание и делает материал более интересным и актуальным [1, с. 144].

С точки зрения семиотики аббревиатуры являются знаками вторичной номинации. В нашем случае они представляют собой сокращения терминов профессионального языка. Таким образом, в семиотическом ракурсе можно определить аббревиатуру как знак знака. Таким знаком в биржевой лексике является тикер. Тикер – это уникальный код, присваиваемый каждому финансовому инструменту. Тикеры компаний из S&P 500 обозначают акции этих компаний. Появление тикеров было связано с желанием трейдеров сокращать информацию, передавая биржевые сводки посредством телеграфа.

Обычно тикер обозначается латинскими буквами по названию эмитента (т. е. компании, выпускающей ценные бумаги): *JEG* – *Jacobs Engineering Group Inc.*, *FL* – *Foot Locker Inc.* Тикер компании может быть разным в зависимости от биржи, на которой она торгуется, поскольку каждая биржа имеет свой собственный реестр ценных бумаг. В данном исследовании анализировались тикеры компаний на фондовой бирже США. Следует так же учитывать, что к обычным акциям на американской бирже добавляется символ А, к привилегированным – В, что означает: акции класса А и класса В. Если в листинге фондовой биржи на-

ходятся только обычные акции, дополнительные символы не используются [9].

Поскольку область исследования была ограничена списком аббревиатур акций компаний, входящих в индекс S&P 500 (который включает 505 компаний), нами были выявлены аббревиатуры, состоящие из 1–6 латинских букв. Было выделено несколько типов аббревиаций: буквенные, слоговые, сокращение до одного слова и смешанные сокращения, включающие буквы, цифры, слоги и слова в разных сочетаниях.

Все буквенные (инициальные) сокращения можно разделить на две группы: алфавитные, образованные из начальных букв слов исходного словосочетания и читаемые по алфавитным названиям букв, и акронимы, созданные из инициальных букв слов прототипа, по своей фонетической структуре соответствующие фонетической структуре слова [7, с. 43]. Алфавитизмы читаются побуквенно, например: *BAC* – *Bank of America Corporation*, *RHI* – *Robert Half International Inc.* и др. Следует отметить, что встречаются алфавитизмы, которые могут включать в свой состав неначальные буквы одного или нескольких слов, например: *MSFT* – *Microsoft Corporation*, *RHT* – *Red Hat Inc.* В случаях, когда полное название сокращается за счет пропуска нескольких букв и не теряет при этом опознаваемости, можно говорить о графической аббревиации [3, с. 12].

Другим подтипом инициальной аббревиатуры являются акронимы, т. е. аббревиатуры из начальных звуков. Например, тикер *XOM* получился после слияния Exxon с Mobil Oil, до этого у акций компании был тикер *XON* «эксон».

Следует отдельно отметить однобуквенные сокращения, которые обычно зарезервированы за крупными и уважаемыми компаниями: *T* – *AT&T* (крупная компания, в прошлом монополист телефонной связи: *T* – *telephone* «телефон»); *V* – *Visa Inc. Class A, C* – *Citigroup Inc.* и др.

В составе лексической аббревиации также выделяют слоговую аббревиатуру, при которой происходит сокращение термина до одного или нескольких слогов. При этом чаще всего сокращение происходит до начальных слогов: *PEP* – *PepsiCo Inc.*, *DIS* – *Walt Disney Company*, *NAVI* – *Navient Corp.*, *INTU* – *Intuit Inc.*

Сокращения названия до одного слова встречаются, как правило, в тех случаях, когда аббревиация уже присутствовала в названии эмитента: *LKQ* – *LKQ Corporation*, *PVH* – *PVH Corporation* и др. Встречаются сокращения до фамилии основателя компании: *FOX* –

Twenty-First Century Fox Inc. Class B (по фамилии одного из основателей Уильяма Фокса), *KORS – Michael Kors Holdings Ltd.*

Встречаются аббревиатуры, которые совпадают с английскими словами или частями слов в их звуковой форме. Они имеют ярко выраженную связь между знаком и выражаемым смыслом. Такие аббревиатуры могут являться указанием:

– на продукт компании: *tuker Googl – Alphabet Inc. Class A* от названия продукта Google компании Alphabet;

– на сферу деятельности: *INFO – IHS Markit Ltd.* (аналитическое агентство, формирующее информационные отчеты), *XRAY – DentsPLY Sirona Inc.* (медицина), *TEL – TE Connectivity* (электроника), *IT – Gartner Inc.* (информационные технологии);

– на характеристику или символ: *PWR power* – сила как характеристика строительной компании *Quanta Services Inc.*; *LUV – Southwest Airlines Co.* от *love* «любовь» как символ авиакомпании.

Тикеры компаний третьей группы, названия которых сокращены до одного слова, могут иметь достаточно высокую степень мотивированности, например: *TRIP – Trip Advisor Inc.*, *YUM – Yum! Brands Inc.* В целом аббревиатуры сохраняют в своем составе минимально выраженные следы слов мотивирующих словосочетаний (начальные буквы, звуки) и могут отождествляться с ними только при условии соотношения аббревиатур с прототипами.

Следующую группу аббревиатур составляют сокращения смешанного типа. Они включают сочетания букв и слогов, например: *HBAN – Huntington Bancshares Incorporated*; *VIAB – Viacom Inc Class B*, *DISCA – Discovery Communications Inc. Class A*. Другим подвидом этого типа является сочетание слова и букв: *FOXA – Twenty-First Century Fox Inc. Class A*.

Отдельно стоит отметить случаи, когда в названии эмитента присутствует цифра, которую в аббревиации заменяют буквы или слово: *MMM – 3M Company*, *LLL – L3 Technologies Inc.*, *FFIV – F5 Networks Inc.*

Количественное соотношение типов аббревиатур акций из списка S&P 500 представлено в таблице ниже. Трудность для исследования представляют тикеры, которые не соответствуют полному названию компании. Данный феномен может объясняться несколькими факторами.

Во-первых, как уже упоминалось, некоторые компании принимают тикер с легко читаемым значением и не связанный с названием компании: *TAP* («пивная, бар») – *Molson Coors*

Количественное соотношение типов аббревиатур акций из списка S&P 500

Тип аббревиатуры	Количество единиц
Буквенная	213
Смешанная	203
Слоговая	57
Сокращение до одного слова	32

Brewing Company (североамериканская пивоваренная компания), *BEN – Franklin Resources Inc.* (*Ben* от *Benjamin Franklin*).

Во-вторых, многие компании за время своего существования сменили названия, подверглись слияниям и др. При этом тикер на бирже остался тот же: *SWK – Stanley Black & Decker Inc.* от *Stanley works*, *GLW – Corning Inc.* от *Corning Glass Works*. В некоторых случаях не совпадает только одна из букв: *CCL – Carnival Corporation* от *Carnival Cruise Lines Inc.*

На основании проведенного анализа можно сделать некоторые выводы.

1. Аббревиатуры данных биржевых инструментов являются знаками вторичной номинации и обладают статусом слов после их лексикализации.

2. В биржевом дискурсе встречаются следующие типы аббревиатур: инициальные, слоговые, сокращения до одного слова, смешанные. Наиболее часто встречающимися типами являются инициальная аббревиатура и смешанные сокращения. Они составляют 42 и 40% соответственно. Сокращения названий эмитентов до одного слова или слога составляют 6,5 и 11,5%.

3. Исследованные аббревиатуры есть единицы немотивированные, однако присутствуют исключения.

4. Сокращение названий компаний-эмитентов связано с принципом языковой экономии и концентрирования информации в целях повышения эффективности профессиональной коммуникации.

Список литературы

- Бурова Е.А., Давыдова М.М. Специфика употребления аббревиатур в текстах СМИ // Инновационные научные исследования: теория, методология, практика: сб. ст. XIX Международ. науч.-практ. конф. Пенза, 2019. С. 143–146.
- Костина И.А. Тематическая группа «Stock market» в английском языке // Филологический аспект. 2020. № 7(63). С. 41–47.
- Кочарян Ю.Г. Аббревиация в английской военной лексике: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007.

4. Люляева Н.А. Изменения в составе лексики биржевиков (конец XIX – начало XXI вв.) // Вестн. Чуваш. ун-та. 2007. № 4. С. 185–188.

5. Нейман С.Ю. Мир аббревиатур: современные международные сокращения в языке туристического бизнеса // Современное состояние и потенциал развития туризма в России: материалы XVI Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Е.В. Кулагиной. Омск, 2019. С. 158–163.

6. Панкова Т.Н. Исследование специфики перевода узкопрофессиональной терминосистемы «оценка финансовых рынков» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов. 2020. № 13. Вып. 2. С. 215–221.

7. Петракова Ю.О. Проявление аббревиатуры как средства языковой экономии в текстах англоязычных СМИ // Вестн. науки и образования. 2020. № 1(79) С. 42–44.

8. Румянцева Е.А. Биржевая аббревиатура в семиотическом аспекте // Записки з романо-германської філології. 2012. Вип. 2(29). С. 128–134.

9. Masterforex-V [Electronic resource]. URL: <https://www.masterforex-v.org/wiki/ticker-symbol.html> (дата обращения: 18.06.2020).

* * *

1. Burova E.A., Davydova M.M. Specifica upotrebleniya abbreviatur v tekstah SMI // Innovacionnye nauchnye issledovaniya: teoriya, metodologiya, praktika: sb. st. XIX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Penza, 2019. S. 143–146.

2. Kostina I.A. Tematicheskaya gruppa «Stock market» v anglijskom yazyke // Filologicheskij aspekt. 2020. № 7(63). S. 41–47.

3. Kocharyan Yu.G. Abbreviaciya v anglijskoj voennoj leksike: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2007.

4. Lyulyaeva N.A. Izmeneniya v sostave leksiki birzhevikov (konec XIX – nachalo XXI vv.) // Vestn. Chuvash. un-ta. 2007. № 4. S. 185–188.

5. Nejman S.Yu. Mir abbreviatur: sovremennye mezhdunarodnye sokrashcheniya v yazyke turisticheskogo biznesa // Sovremennoe sostoyanie i potencial razvitiya turizma v Rossii: materialy XVI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod obshch. red. E.V. Kulaginoy. Omsk, 2019. S. 158–163.

6. Pankova T.N. Issledovanie specifiky perevoda uzkoprofessional'noj terminosistemy «ocenka finansovyh rynkov» // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov. 2020. № 13. Вып. 2. С. 215–221.

7. Petrakova Yu.O. Proyavlenie abbreviatury kak sredstva yazykovoy ekonomii v testah angloyazychnyh SMI // Vestn. nauki i obrazovaniya. 2020. № 1(79). S. 42–44.

8. Rumyanцева Е.А. Birzhevaya abbreviatura v semioticheskom aspekte // Zapiski z romano-german'skoi filologii. 2012. Vip. 2(29). S. 128–134.

Abbreviations of the vocabulary of the stock market of the United States of America (based on the shares S&P 500)

The article deals with the analysis and classification of the abbreviation of the stock market of the United States of America based on the material of the tickers of the company included in the list of the index S&P 500, that covers the shares of 505 companies. The abbreviations of the vocabulary of the stock market are the example of the linguistic economical efficiency aimed at the raise of the efficiency of the professional communication.

Key words: *abbreviation, ticker, exchange discourse, alphabetism, acronyms.*

(Статья поступила в редакцию 10.05.2021)

Е.А. СУХОВА
(Волгоград)

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ НОМИНАЦИЙ *LAND, COUNTRY* И *GROUND* В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ АГРИКУЛЬТУРЕ

*Рассматривается бытование пространственных номинаций в англоязычной агрикультуре. Определены стержневые значения и фразеологические сочетания слов *land, country* и *ground*, подробно проанализированы их лексико-семантические варианты, сформировавшиеся в разные периоды развития англоязычной лингвокультуры. Выявлена сбалансированность динамического процесса когнитивного освоения мира современными представителями англоязычного мира.*

Ключевые слова: *номинация, смысловая структура слова, смысловой центр, лингвокультура, семантический контекст, агрикультура.*

Актуальность исследования пространственных номинаций в англоязычной лингвокультуре обусловлена устойчивым интересом исследователей к детализации глобальной концептосферы как результатом когнитивного

освоения человеком окружающего его мира и наделения элементов этого мира языковыми знаками. Целью исследования является семантический анализ номинаций *land*, *country* и *ground* в англоязычной агрикультуре в диахронии и синхронии. Материал данной работы содержит ряд пространственных номинаций, вербализованных в англоязычном пространстве агрикультуры. В работе применялись лингвокультурологический, компонентный и семантический анализ текстов вербализации концептосферы. Положения работы вносят определенный вклад в научные представления о лингвосомиотической специфике способов вербального бытования номинаций англоязычной лингвокультуры. Важным также является характеристика динамических изменений концептосферы с позиций синхронии/диахронии. Практическая ценность работы заключается в том, что ее теоретический материал пополняет базу данных современной лексикологии и семасиологии, а также современной концептологии, пополняя и детализируя базу ее данных сведениями о лингвосомиотических параметрах.

Для англоязычного пространства агрикультуры в смысловом отношении особенно значимы смысловые структуры слов *land*, *country* и *ground*. Широкие семантические возможности слова *land*, реализуясь в конкретной языковой действительности, выявляются в определенных лексико-семантических вариантах данного слова. Первым широко употребительным, легко выделяемым, самостоятельным лексико-семантическим вариантом слова *land* является значение «земельное держание, владение» (земля, находящаяся в индивидуальном или общественном пользовании).

Полисемантическое слово *land* имело в древнеанглийский период три стержневых значения:

- 1) «земельное держание, владение»;
- 2) «страна, край»;
- 3) «суша».

Следовательно, оно было как бы «трехфокусным», и его смысловое развитие могло пойти в любом из трех или во всех вместе взятых направлениях. Первое, как уже было отмечено, стержневое значение слова *land* – «земельное держание, владение» – сохранилось до наших дней. Основной формой выражения значения «земельное держание, владение» являются глагольные словосочетания. Глаголы, помогающие реализовать значение «земельное держание, владение», составляют доволь-

но большую семантически однородную группу, выражающую отношения посессивности (имеющиеся, устанавливаемые или утрачиваемые) между субъектом и объектом (землей):

а) владеть землей, иметь землю: *to have the (some) land, to possess the land, to own the land, to hold the land*;

б) наследовать, покупать, приобретать, брать в аренду землю: *to buy some land, to inherit the land, to purchase the land, to lease the land, to enclose some land*;

в) терять землю, лишать земли, продавать землю, разделить землю между: *to lose the land, to sell the land, to divide the land, to part one's land on*.

Необходимо отметить, что *land* в современном английском языке, как правило, реализуется в форме множественного числа (*to buy lands, marginal lands, state lands, place lands*). ЛСВ «земельное держание, владение» реализуется в именных определительных словосочетаниях, где в качестве определяемого выступают отглагольные существительные (*enclosure of lands, a great buyer of land, the loss of land* и т. п.). Значение «земельное держание, владение» реализуется в таких сочинительных словосочетаниях, как *house and land, household staff and land, dignities and lands, lands and tenements* [8].

В современном английском языке *land* может также обозначать землю как почву, грунт. Но, как показывает исследование смысловых связей синонимической группы *soil, ground, earth, land* в значении «почва», слово *land* крайне редко употребляется в этом смысле. В настоящее время к значениям, группирующимся вокруг первого смыслового центра, примыкает переходный лексико-семантический вариант слова *land* «сельская местность, деревня». В древнеанглийской лексике понятие «сельской местности, деревни», закрепившееся за *land*, складывалось при противопоставлении *tan* «поселок, поселение» слову *land* «поля, пашни». Позднее с дифференциацией общин, поселений на городские и сельские, с образованием укрепленных городских поселений в противоположность сельским округам *land* реализует значение «сельская местность, округ», уже будучи противопоставлено в системе лексики слову *city* «город». Основным типом словосочетаний, реализующих значение «сельская местность» со словом *land*, стали сочинительные: *land and city, land and town*. С изменением самого понятия «сельская местность» изменяется и обязательный семанти-

ческий контекст слова *land*, выявляющий это значение (*to live up on land, to lead one's life up land* – «жить в деревне, вести деревенский образ жизни»).

Параллельно с *land*, выражающим понятие «сельская местность», используется и вербалия *country*, которая, бесспорно, является более употребительной. Обычно *land* обозначает в современном английском языке зачастую общее понятие земли (употребляемое без артикля) и понятие «земельной собственности», реализуемое словом *land* в форме множественного числа с предшествующими ему притяжательными местоимениями (*his, my, etc.*), прилагательными (*own, etc.*) и существительными, выражающими владельца земли и употребляемыми в форме родительного падежа (*'s, of*). Второй смысловой центр *land* представлен в языке географическим понятием земного пространства. Соответственно, существуют два лексико-семантических варианта: 1) «страна, район»; 2) «край, местность». Семантическое развитие обоих значений слова *land* обуславливается его тесным смысловым взаимодействием с заимствованным словом *country*. Слово *country* (фр. *cuntrie*) вошло в английский язык, обозначая прежде всего «пространства земли», «округу», «местность», «край», вступая тем самым в смысловые связи со словом *land*. Таким образом, центральным значением заимствованного слова *country* стало со времени вхождения его в английский язык «местность, ландшафт».

Основными формами реализации значения «местность, ландшафт» у слова *country* в современном английском языке являются определительные словосочетания, где определяющими выступают в основном прилагательные, выражающие природную характеристику местности, края: *a fair country, a pleasant country, a beautiful country, a waste country, a hilly country, a plain country, a low country, a broken country, a sand hill country, a flat country, a chalk country, a wet country, a dry country, a grassy country, a fertile country* и т. п.

В современном английском языке *land* в значении «местность, край» практически полностью вытеснено лексемой *country*, которая также используется в качестве основного средства выражения политического понятия «страна, государство как территория, занимаемая определенной нацией, со своей территориальной целостностью, политической самостоятельностью, с определенными государственными институтами». Отмечается также тен-

денция употреблять слово *country* для обозначения самих политических и экономических условий страны, поэтому возможными стали такие словосочетания: *capitalist countries, hostile countries, foreign countries* и т. п.

Слово *land* сохраняет значение «страна», которое постепенно сужается до смыслов «нация, народ, населяющий страну» (*he made songs for all the land*). *Land* характеризуется широтой сферы сочетаемости со словами, выражающими действия, состояния и характеристики людей (*to trust the land, the land of social ease, a chainless land, a common grief of all the land, a land of strangers, a land of souls, the reputation of the land* и т. п.). Анализируемая номинация оказывается именем таких концептов, как «родина», «отчизна», «родная страна». Основной формой реализации значения «родина» служат определительные словосочетания слова *land* в форме единственного числа с притяжательными местоимениями (*his, my, etc.*), с прилагательными типа *dear* «дорогая», *native* «родная» (только о стране), существительными в родительном падеже (флективном или предложном), устанавливающими отношения родства, посесивности, например: *my land, native land, my father's land*.

Заметим, что слово *country*, находящееся в смысловых связях по линии значений «местность», «страна», приобретает значение «отечество, родина» (*the final destruction of your native country, countryman* «соотечественник», *countrywoman* «соотечественница»). Смысловые связи *land* и *country* служат ярким примером взаимообусловленного развития и дифференциации значений заимствованного слова и вытеснения им исконного. Слово *country* приняло на себя функцию обозначения, с одной стороны, «местности, края», с другой – «страны, родины». Слово *land* сохраняет от второго смыслового центра лишь одно значение – «страна» как нация, народ, ее населяющий.

Слова *country* и *land* являются идеографическими синонимами по отношению друг к другу, с определенной дифференциацией в сфере языкового употребления: *country* в значении «страна» оказывается нейтральным словом, выражающим общеупотребительное понятие в общенародной лексике; слово *land*, характеризующее страну как нацию, народ, для обозначения чего в системе лексики существуют свои средства (слова *folk, people, nation*), употребляется чаще в поэтическом языке и имеет оттенок торжественности, возвышенной тональности.

Переносное значение «царство» сохранилось у *land* в нескольких фразеологических словосочетаниях:

а) *the land of knowledge* «царство знаний», *the land of nature* «царство природы», *the land of darkness* «царство тьмы», *the land of spirits* «царство духов»;

б) библейские по своей этимологии выражения: *in the land of the living* «в царстве живущих», «на этом свете», *the land of promise* «обетованная земля».

Третий смысловой центр и связанные с ним лексико-семантические варианты *land* тесно сопряжены с концептами «земное пространство», «суша», «материк» и противопоставлены концепту «вода». Значение «суша, материк» является продуктивным и широко употребительным в современном английском языке, а слово *land* выступает основным средством выражения этого понятия в системе английской лексики. Слово *land* реализует значение «суша, материк» в определенных типах словосочетаний (*in hope of land, in search of land, the appearance of land...*).

Выражая понятие «суши, сухой земли как территории», слово *land* обозначает также землю как один из основных «элементов» стихий: земля, вода, воздух, огонь. Полисемантическое слово *ground* имело в древнеанглийский период три доминантных значения: «дно» / «основание, фундамент», «равнина, долина», вокруг которых группировались все другие его ЛСВ. Уже в древнеанглийский период развития языка было очевидно, что эти значения слова *ground* являются неравноценными, неся в лексико-семантической системе неодинаковую смысловую нагрузку. Функционирование слов *ground* и *bottom* в значении «дно» привело к полной дифференциации выражаемых понятий, к распределению их по разным сферам употребления. *Bottom* стало выражать понятие любого дна (моря, реки, ямы, сосуда, лодки и т. п.) в системе общепотребительной лексики, в то время как *ground* с ограничением круга предметной отнесенности сузило объем выражаемого им понятия и стало обозначать лишь «морское судно». Переход базового значения, некогда связанного с широким по объему понятием, в разряд терминологического обозначился тем, что новых производных от него значений не образуются.

Сегодня сохранились лишь некоторые фразеологически связанные словосочетания, которые реализуют значение «причина, мотив, основание»: *from the ground, to the ground*

«до основания, основательно, полностью», *to shake to the ground* «потрясти до основания», *to have grounds to do* «иметь основания», *on what grounds* «на каких основаниях», *on the ground of* «по причине» и т. д.

Этот второй смысловой центр также представлен рядом специализированных терминологических значений, в основе которых лежит понятие «нижний слой, фон, на котором что-либо исполнено, выделано, показано». В живописи это «полотно или дерево, на котором написана картина, грунт, краска, положенная на полотно как основа»; в декоративном искусстве – «окрашенная поверхность, на которую наносится рисунок»; в плетении кружев – «сетка, на которую наносится вышиваемый образец»; в гравировке – «клейкий состав, которым покрывается предназначенный для гравировки металл». Как видно из приведенного выше, в терминологическом значении понятийная отнесенность почти полностью совпадает с самим понятием, которое это слово обозначает, а предметная отнесенность приближается к нулю, следовательно, постоянным семантическим контекстом, своеобразно выявляющим терминологическое значение, служат сами терминируемые области. Следовательно, и второй смысловой центр слова *ground* не является ведущим в его семантическом развитии в новоанглийский период.

В качестве третьего смыслового центра у *ground* выявлен ЛСВ «ровная, плоская поверхность земли». Лексико-семантический вариант *ground* «поверхность земли» является основным и ведущим смысловым центром в современном английском языке. Слово *ground*, имея одну и ту же предметную отнесенность, определяет верхний слой земли с двух сторон:

1) поверхность земли, охарактеризованная со стороны ее пространственного соотношения с предметами;

2) поверхность земли как ее верхний слой, грунт, охарактеризованный с точки зрения его физиологического строения или состава.

Сохранилось архаическое значение *ground* «жителей материальный мир, мир людей», выявляющееся лишь в сочетаниях *on the ground, upon (the, this) ground* – «на земле, в мире людей».

Отмечены также следующие лексико-семантические варианты, связанные с данным смысловым центром:

1) «приусадебный участок, территория, предназначенная для строительства дома и других построек» (выявляется это значение,

как правило, в определительных словосочетаниях: *cottage ground, college ground, one's ground*);

2) «поместье, прилегающие к дому поля, земли, имение» (значение это, как правило, выявляется в форме множественного числа: *great houses and fine grounds, palace grounds, abbey grounds, tilled grounds*);

3) «земля, занятая под парком, садом» – *he chanced to meet me and Adele in the grounds* (в современном английском языке этот лексико-семантический вариант выявляется в следующих словосочетаниях: *playing grounds, hunting grounds, fishing grounds* и т. п.; в сочетании слова *ground* с неопределенным артиклем выявлялось значение «участок земли, площадка» (*a sufficient ground*)).

Существует также ряд фразеологических сочетаний, связанных с переносным значением слова *ground* – «положение, позиция» (*to hold, to keep ground* «сохранять положение, позиции», *to take one's ground* «встать на чью-либо точку зрения, занять позицию», т. к. ранее слово *ground* имело значение «военные позиции, территория, занимаемая войсками».

На основе второго базового ЛСВ *ground* – «верхний слой земной коры, грунт» – развилось значение «почва», выявляющееся в следующих типичных словосочетаниях:

а) в определительных сочетаниях с прилагательными, характеризующими вид почвы (*fruitful ground, barren ground, stubborn ground, wasteful ground* и т. п.);

б) в определительных словосочетаниях типа *the fertility of the ground, the crop of the ground*;

в) в глагольных словосочетаниях, выражающих объектные отношения (*to till the ground, to plow the ground, to keep the ground, to dress the ground, to water the ground, to weary the ground* и т. п.);

г) в глагольных словосочетаниях, выражающих адвербиальные отношения (*to lie, to be, to remain in the ground* (о семенах); *to root upon the ground, to spread in the ground* (о корнях), *to crop out of the ground* (о всходах));

д) в глагольных словосочетаниях, выражающих субъектно-предикативные отношения (*the ground gives, yields, brings forth* (об урожае); *the ground rests, the ground recovers* и т. п.) [6].

Анализ рассмотренного материала выявил сбалансированность динамического процесса когнитивного освоения мира современными представителями англоязычной лингвокультуры.

Было определено, что природа лингвистических знаков, сформировавшихся в смысловые (номинативные) кластеры в разные периоды развития англоязычной лингвокультуры, оставалась неизменной; изменялось только их фактическое наполнение, расширялось понятийное и образное содержание.

Список литературы

1. Англо-русский словарь «Цифровое сельское хозяйство» / А.В. Олянич, Л.М. Рыльщикова, Т.Н. Некрасова, Н.Д. Машлыкина [и др.]. Волгоград, 2019.
2. Байбеков Р.Ф. Природоподобные технологии основа стабильного развития земледелия // Земледелие. 2018. № 2. С. 3–6.
3. Брунова Е.Г. Архаичные пространственные отношения в англосаксонской языковой модели мира: автореф. дис. д-ра ... филол. наук. М., 2007.
4. Леонтович О.А. Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие. Волгоград, 2003.
5. Никитина Е.А. Конвергентные технологии и трансформация структуры познания. Геоинформатика в научных исследованиях Арктики // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. № 5(8). С. 157–166.
6. Новый большой англо-русский словарь = New English-Russian dictionary: в 3 т. / под общ. рук. Ю.Д. Апресяна, Э.М. Медниковой. 2-е изд., испр. М., 1997.
7. Олянич А.В., Сухова Е.А. Агро- или сельскохозяйственный дискурс // Дискурс-Пи. 2015. № 2. С. 178–180.
8. Олянич А.В., Сухова Е.А. Концептосфера «ЗЕМЛЯ» в англоязычной агрикультуре: моногр. Волгоград, 2012.
9. Олянич А.В., Сухова Е.А. Образные и ценностные характеристики концептосферы «land» / «земля» в менталитете современного британского этноса // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2015. № 1(25). С. 86–98.
10. Сухова Е.А. Лингвосемиотика сельскохозяйственного дискурса: моногр. Волгоград, 2016.
11. Янушкевич И.Ф. Лингвосемиотика англосаксонской культуры: моногр. Волгоград, 2009.
12. Sukhova E.A., Popova O.V., Eshchanova G.E. The formation of anglo-saxons spatial concepts // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2020. № 2(37). С. 280–287.

* * *

1. Anglo-russkij slovar' «Cifrovoe sel'skoe hozyajstvo» / A.V. Olyanich, L.M. Rylyshchikova, T.N. Nekrasova, N.D. Mashlykina [i dr.]. Volgograd, 2019.
2. Bajbekov R.F. Prirodopodobnye tekhnologii osnova stabil'nogo razvitiya zemledeliya // Zemledelie. 2018. № 2. S. 3–6.

3. Brunova E.G. Arhaichnye prostranstvennye otnosheniya v anglosaksonskoj yazykovoj modeli mira: avtoref. dis. d-ra ... filol. nauk. M., 2007.

4. Leontovich O.A. Rossiya i SSHA: vvedenie v mezhkul'turnuyu kommunikaciju: ucheb. posobie. Volgograd, 2003.

5. Nikitina E.A. Konvergentnye tekhnologii i transformaciya struktury poznaniya. Geoinformatika v nauchnyh issledovaniyah Arktiki // Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii. 2014. № 5(8). S. 157–166.

6. Novyj bol'shoj anglo-russkij slovar' = New English-Russian dictionary: v 3 t. / pod obshch. ruk. Yu.D. Apresyana, E.M. Mednikovoj. 2-e izd., ispr. M., 1997.

7. Olyanich A.V., Suhova E.A. Agro- ili sel'skochozyajstvennyj diskurs // Diskurs-Pi. 2015. № 2. S. 178–180.

8. Olyanich A.V., Suhova E.A. Konceptosfera «ZEMLYA» v agloyazychnoj agrikul'ture: monogr. Volgograd, 2012.

9. Olyanich A.V., Suhova E.A. Obraznye i cenostnye karakteristiki konceptosfery "land" / «zemlya» v mentalitete sovremennogo britanskogo etnosa // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2: Yazykoznanie. 2015. № 1(25). S. 86–98.

10. Suhova E.A. Lingvosemiotika sel'skochozyajstvennogo diskursa: monogr. Volgograd, 2016.

11. Yanushkevich I.F. Lingvosemiotika anglosaksonskoj kul'tury: monogr. Volgograd, 2009.

Semantic analysis of the nominations 'land', 'country' and 'ground' in the English agriculture

The article deals with the existence of the spatial nominations in the English agriculture. There are revealed the main meanings and phraseological combinations of the words 'land', 'country' and 'ground'. There are analyzed in details their lexical and semantic variants developed in the different periods of the development of the English linguistic culture. There is found out the balance of the dynamic process of the cognitive learning of the world by the modern representatives of the English world.

Key words: nomination, semantic word's structure, semantic centre, linguistic culture, semantic context, agriculture.

(Статья поступила в редакцию 17.05.2021)

Т.Ю. МА, Н.В. РОЙБА
(Благовещенск)

А.А. БОЛКОНСКАЯ
(Санкт-Петербург)

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СФЕРА-ИСТОЧНИК ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ

Представлены результаты исследования, проведенного на материале статей англоязычных СМИ, в которых используются прецедентные феномены, относящиеся к такой сфере-источнику, как художественная литература. Анализируется частотность апелляций к произведениям, входящим в Top 100 Books: The Meta-List журнала Newsweek, в сетевых публикациях корпораций CNN и BBC.

Ключевые слова: прецедентные феномены, художественная литература, сфера-источник, СМИ.

Знание прецедентных феноменов является одним из важных критериев уровня формирования языковой личности и вторичной языковой личности. Поэтому специалистам в области лингвистики и межкультурной коммуникации необходимо изучать прецедентные феномены, уметь их идентифицировать в процессе восприятия речи, интерпретировать и в случае необходимости передавать в языке перевода.

Прецедентные феномены, сферой-источником которых служит мировая художественная литература, являются особенно значимыми в познавательном и эмоциональном отношении единицами когнитивной базы лингвокультурного сообщества и часто входят в ее ядро. Апелляции к таким феноменам в текстах англоязычных СМИ [5; 6], как показал анализ фактического материала, оказываются высокочастотными, что свидетельствует о необходимости изучения таких феноменов в процессе обучения иностранным языкам и формирования вторичной языковой личности.

Апелляция к прецедентным феноменам, сферой-источником которых служит художественная литература, реализуется в письменных текстах СМИ посредством использования вербальных знаков: прецедентного имени, прецедентного высказывания или описательного. Другими словами, через упоминание либо

названия художественного произведения, либо имени/имен его персонажей, либо языковой объективации прецедентной ситуации. В материалах СМИ, если речь идет о шедеврах мировой литературы, авторы преимущественно используют название текста как основной способ апелляции к прецедентному феномену, поскольку не все персонажи зарубежных произведений могут быть знакомы читательской аудитории.

Кроме того, использование иностранных имен, в частности русских, в текстах англоязычных СМИ затруднительно во многих смыслах, поэтому наиболее доступным способом апелляции к прецедентному феномену – и при этом наиболее эффективным – остается упоминание названия, которое, как правило, имеет общеизвестный эквивалент в иностранном языке. Поэтому в ходе анализа фактического материала было принято решение включать в поиск только названия произведений как способ апелляции к тексту-источнику.

Следующим важным моментом, на котором необходимо остановиться, является обоснование выбора произведений, которые составили основу исследования. Названий произведений художественной литературы, которые входят как прецедентные феномены в когнитивную базу англоязычного сообщества, очень много. Поэтому за основу был принят предложенный в 2009 г. журналом Newsweek список Top 100 Books: The Meta-List [4]. Авторитет самого журнала и масштаб проведенной журналистами работы позволили заключить, что данный список художественных произведений может быть использован как отправная точка исследования.

Журнал назвал свой рейтинг книг «Списком списков», т. к. он составлен из 10 перечней лучших книг, составленных другими СМИ и издательствами, а также библиотеками. Эти перечни были отобраны таким образом, чтобы в них наиболее широко отражались вкусы разных читателей.

В частности, Newsweek использовал список Books of the Century Нью-Йоркской публичной библиотеки; список 100 Best Novels от издательства Modern Library; список 110 Best Books: The Perfect Librag газеты The Telegraph; список книг для чтения Колледжа Святого Иоанна (Academic Program: The Reading List); список All-Time 100 Novels: The Complete List (с 1923 г. до наших времен) по версии журнала Time; список List of Best-selling Books всех времен англоязычной версии «Википедии». Кро-

ме того, журнал использовал свой собственный перечень из 50 произведений. При составлении рейтинга редакция Newsweek учитывала влияние книг на историю, интеллектуальный вклад авторов в мировую культуру, актуальную значимость произведения, а также ее популярность у современного читателя.

На первое место составители рейтинга поставили роман Льва Николаевича Толстого «Война и мир». На второе – роман-антиутопию «1984» Джорджа Оруэлла. Третье место заняла одна из культовых книг XX в. – роман «Улисс» Джеймса Джойса. На четвертом месте – роман Владимира Набокова «Лолита». Завершает пятерку лучших книг всех времен роман «Шум и ярость» Уильяма Фолкнера. В первую десятку также вошли «Человек-невидимка» Ральфа Эллисона, «К маяку» Вирджинии Вульф, «Гордость и предубеждение» Джейн Остин, «Божественная комедия» Данте Алигьери, «Илиада» и «Одиссея» Гомера как одна книга.

В рейтинг была включена не только художественная литература, однако из предложенного журналом Newsweek списка были исключены произведения, не относящиеся к указанной сфере-источнику. Оставшиеся 93 произведения стали фактическим материалом проведенного исследования.

Все литературные шедевры, включенные в список, гипотетически относятся к категории универсально-прецедентных феноменов. Другими словами, феноменов, хорошо знакомых любому современному образованному человеку. При этом возглавляет «мега-список» произведение, которое было создано русским писателем. Данный факт позволяет предположить, что не только англоязычная художественная литература является источником прецедентных феноменов, входящих в ядро когнитивной базы английского лингвокультурного сообщества, но и литература других стран и народов. Следовательно, специалисту в области лингвистики и межкультурной коммуникации важно иметь представление о том, что это за произведения, кто является их автором, стали ли названия произведений прецедентными и как часто апеллируют к ним носители английского языка.

Учитывая, что едва ли все произведения из предложенного журналом списка входят в ядро когнитивной базы англоязычного лингвокультурного сообщества, а также объем самого исследования, было принято решение ограничить подробный анализ теми романами, ко-

Частотность апелляций к прецедентным феноменам в материалах сайтов CNN и BBC

Название произведения	Количество и % апелляций к роману в материалах сайта BBC		Количество и % апелляций к роману в материалах сайта CNN		Общий %
	Количество	%	Количество	%	
1. Sound and Fury	290	64	33	93	79
2. War and Peace	290	30	108	36	33
3. Lolita	290	5	47	23	14
4. Invisible Man	290	16	57	10	13
5. Pride and Prejudice	290	8	58	3	6
6. 1984	290	0	152	7	1
7. Ulysses	290	0	135	0	0
8. To the Lighthouse	290	0	14	0	0
9. Iliad, Odyssey	290	0	39	0	0
10. Divine Comedy	290	0	14	0	0

торые заняли первые десять позиций. Частотность апелляций к указанным феноменам в материалах сайтов CNN и BBC через прецедентные высказывания – названия произведений – представлена в табл. 1.

Уточним, что исследование проводилось на материале публикаций 2000–2020 гг. Максимальное количество статей, которое может быть выявлено через поисковую рубрику сайта BBC, – 290, поэтому в таблице представлены одинаковые значения для всех романов в этом СМИ.

Процентное соотношение в таблице отражает количество упоминаний названий романов в статьях без учета публикаций, посвященных театральным постановкам, литературным произведениям, самим авторам, т. е. тем материалам, в которых соответствующие прецедентные феномены выполняют только номинативную функцию и не претерпевают структурных или семантических трансформаций.

Основным отличием, как показывают результаты количественных подсчетов, является частотность упоминаний названий литературных произведений в материалах СМИ США и Великобритании в сопоставительном аспекте. В статьях BBC количество таких упоминаний гораздо выше, что свидетельствует о специфическом интересе читательской аудитории к

художественной литературе, в том числе как к сфере-источнику прецедентных феноменов.

Однако, если говорить о тех публикациях, в которых соответствующие прецедентные феномены выполняют воздействующую, оценочную, парольную функции, то принципиальной разницы между публикациями крупнейших СМИ двух стран нет. Самыми популярными художественными произведениями (с учетом количества обращений авторов статей обоих СМИ к шедеврам мировой литературы) стали романы Sound and Fury, War and Peace и Lolita.

Реже встречаются апелляции к произведениям Pride and Prejudice, «1984», Ulysses, To the Lighthouse, Iliad, Odyssey, Divine Comedy. Однако, учитывая тот факт, что апелляция к прецедентному феномену может осуществляться по-разному (через прецедентные высказывания, имена или описательно), можно предположить, что все произведения из указанных десяти входят в ядро когнитивной базы англоязычного лингвокультурного сообщества, хотя частотность их употребления в рамках проведенного нами исследования оказалась ниже.

Следующий пример иллюстрирует случай апелляции к роману Уильяма Фолкнера «Шум и ярость» (прецедентный феномен SOUND

AND FURY), который в материалах CNN и BBC упоминается чаще всего.

Статья 2019 г. *Brexit: Europe's press welcomes deal but doubts it will succeed* (www.bbc.com) информирует читателя о том, что Борис Джонсон заключил «прекрасное» соглашение в Брюсселе по поводу выхода Великобритании из Евросоюза. В начале этой статьи есть раздел *After all the sound and fury*, в котором автор обращает внимание читателя на то, что это соглашение практически идентично предложению Терезы Мэй, которое Борис Джонсон раскритиковал. А после того как «улеглась пыль», сам выступил с аналогичным предложением, и оно было принято.

В данной ситуации прецедентный феномен выполняет разные функции. Во-первых, называет раздел статьи, обобщая его содержание; во-вторых, отделяет «своих» – тех, кто знает содержание романа, – от «чужих», которые только слышали о нем; в-третьих, помогает автору воздействовать на чувства и мысли читателя через апелляцию к литературному наследию. Добавление компонентов *After all* делает высказывание более экспрессивным, порождая новый смысл, иронический, над которым стоит задуматься потенциальному потребителю текста СМИ. Полифония функций способствует повышению эмоциональной и когнитивной значимости феномена и обуславливает целесообразность его введения в текст с учетом когнитивной базы потребителя текста СМИ.

Интересный пример апелляции к прецедентному феномену WAR AND PEACE был найден в статье *This Republican senator just admitted what we've all known about the GOP for a while now* (www.cnn.com), которая датируется 2020 г. Американских политиков попросили высказаться по поводу поведения Дональда Трампа и, в частности, дать оценку мнению о президенте отставного министра обороны США Джеймса Мэттиса. Сенатор-республиканец от штата Огайо Роб Портман отметил, что не успел прочитать высказывание Мэттиса, и журналисты крайне негативно отнеслись к такому ответу, считая его недостойным сенатора Соединенных Штатов. Они задаются вопросом: неужели Портман настолько занят, что не может найти время и ознакомиться с высказыванием министра? Это всего лишь высказывание, а не роман «Война и мир»: *Portman is soooooo busy that he can't make time to read what Mattis wrote? It's a statement, not "War and Peace"*. Использование прецедентного высказывания – названия романа

Л.Н. Толстого – позволяет передать иронию журналистов в максимально лаконичной форме и при этом исчерпывающе информативной, оценочной. Представляется вероятным, что не только объем произведения имеют в виду представители СМИ, но и его сложность для восприятия как текста художественной литературы. Приведенный контекст оказывается одним из наиболее удачных примеров апелляций к прецедентным феноменам и использования их воздействующего потенциала в дискурсе массмедиа.

В материалах сайтов также встречаются публикации, в которых есть апелляция к произведению В. Набокова «Лолита». Очевидно, что провести четкую грань между названием романа и именем главной героини удастся не всегда, поэтому использование имени собственного можно рассматривать и как прецедентное имя, и как прецедентное высказывание – название произведения.

В статье *Anti-human trafficking group uses data to track criminals*, опубликованной на сайте CNN в 2017 г., рассказывается о торговле людьми и о том, каким образом ведется расследование в таких делах. По словам автора публикации, если в рекламе есть такие слова, как *свежий* и *Лолита*, значит, речь с высокой степенью вероятности может идти о сексуальной торговле девочками, не достигшими совершеннолетия: *One sign of an underage sex trafficking victim could be words like "lolita" and "fresh" in an advertisement*. В данной статье прецедентное имя *Lolita* используется для апелляции не только к роману, но и к образу самой героини, а также в качестве «криминального эвфемизма», чтобы заменить слова, которые наверняка привлекут внимание правоохранительных органов, нейтральными, кодовыми.

С целью подтверждения гипотезы о том, что произведения, которые занимают первые десять позиций Top 100 Books: The Meta-List, входят в ядро когнитивной базы англоязычного лингвокультурного сообщества, были дополнительно рассмотрены случаи апелляции к следующим десяти прецедентным феноменам списка. Авторы текстов СМИ апеллируют к ним гораздо реже, хотя произведения *Catch-22*, *Gone with the Wind*, *Grapes of Wrath* и *Gulliver's Travels*, учитывая результаты количественных подсчетов (табл. 2), также можно отнести к ядру когнитивной базы англоязычного лингвокультурного сообщества.

При рассмотрении случаев обращения авторов к прецедентным феноменам по годам (в

частности, SOUND AND FURY) можно увидеть, что здесь отсутствуют четко выраженная динамика или всплески частотности апелляций к нему. Максимальное количество упоминаний встречается в 2017 г. (19 публикаций), минимальное – в 2015 г. (13 публикаций).

Больше всего апелляций к прецедентному феномену SOUND AND FURY было отмечено в рубрике News: 213 публикаций (63,1%). Возможно, это объясняется большим объемом новостей как формата СМИ в целом. При этом 109 публикаций относятся к рубрике Art (33,7%). К рубрике Entertainment относятся 6 публикаций (1,9%), к рубрике History – 4 публикации (1,3%).

В ходе анализа языкового материала были отмечены несколько лет, когда название романа War and Peace встречалось чаще, чем в другие периоды: 72 статьи были опубликованы в 2015 г., 65 – в 2016 г., 37 – в 1972 г. Эти даты связаны с выходом новых сериалов или фильмов по одноименному роману Льва Толстого.

Необходимо также отметить, что к прецедентному феномену WAR AND PEACE авторы апеллируют в статьях различных рубрик. 137 (34,4%) упоминаний приходится на статьи, посвященные новостям экономики и политики. В 132 (33,2%) статьях говорится о разных видах искусства, таких как музыка, живопись, литература и т. д. В разделе Entertainment (путешествия или кино) выявлено 73 (18,3%) случая апелляций. В 56 (14,1%) статьях речь идет об истории, которую составляют как периоды войны, так и периоды мира.

Очевидно, что чаще всего апелляции к прецедентному феномену WAR AND PEACE встречаются в статьях, освещающих политические и экономические новости, а также в обзорных публикациях о книгах и театральных спектаклях, которые были созданы на основе произведения Льва Толстого или которые с ним сравниваются. Название романа также встречается в материалах, связанных с искусством, политикой, историей, где обсуждаются вопросы военного и мирного времени, отношение к этому различных людей.

Название романа В. Набокова «Лолита», как сказано выше, также находится в первой десятке списка, представленного журналом Newsweek. Публикации, в которых встречается прецедентное имя *Lolita*, включены в разные рубрики, но без выраженной динамики употребления: 178 (52,8%) – «Новости», 91 (27%) – «Развлечения», 68 (20,2%) – «Искусство и стиль». Остальные публикации относятся к рубрикам «Спорт» и «История».

Дополнительно отметим, что при рассмотрении апелляций к прецедентному феномену INVISIBLE MAN по годам было установлено, что всплеск интереса к образу главного героя романа Ральфа Эллисона произошел в 2020 г. (23 публикации). Это может быть связано с тем, что в прошлом году проходили выборы президента США, и прецедентное высказывание *invisible man* часто используется в статьях, освещающих президентскую гонку.

При рассмотрении апелляций к прецедентному феномену PRIDE AND PREJUDICE

Таблица 2

Частотность апелляций к прецедентным феноменам, составляющим вторую десятку списка Top 100 Books: The Meta-List

Название произведения	% апелляций к роману в материалах сайтов BBC и CNN
1. Catch-22	23
2. Gone with the Wind	6
3. Gulliver's Travels	3
4. Grapes of Wrath	3
5. One Hundred Years of Solitude	1
6. Canterbury Tales	0
7. Middlemarch	0
8. The Catcher in the Rye	0
9. The Great Gatsby	0
10. Beloved	0

можно заметить, что в 2013 г. был резкий скачок в упоминании этого романа (15 публикаций). В «Твиттере» в 2013 г. разразился скандал по поводу насилия в социальных сетях, направленного против женщин. Возможно, этим объясняется частое упоминание названия романа в СМИ в этот период.

Рассмотрение случаев апелляции к прецедентному феномену *1984* было затруднительно в связи с тем, что большая часть публикаций – это некрологи, где перечислялись ключевые события из жизни того или иного деятеля, а также статьи, связанные с историей какой-нибудь организации или компании.

Произведение, которое упоминается хотя бы несколько раз в СМИ, учитывая ежедневное количество статей в этой сфере коммуникации, также может рассматриваться как феномен, относящийся к ядру когнитивной базы англоязычного лингвокультурного сообщества. В число таких произведений вошли романы «Унесенные ветром» М. Митчелл, «Путешествия Гулливера» Дж. Свифта, «Гроздь гнева» Дж. Стейнбека, «Сто лет одиночества» Г.М. Маркеса. Однако объем исследования не дал возможности подробно рассмотреть случаи использования названий данных произведений в СМИ, что позволяет в дальнейшем разрабатывать эту тему на материале новых публикаций.

Рубрика, в которой чаще всего авторы апеллируют к художественной литературе как к сфере-источнику прецедентных феноменов, – это News. Несмотря на то, что новости, как правило, предполагают краткое изложение событий, именно в этой категории статей наблюдается активное обращение к художественным произведениям как средству воздействия на читателя. Иными словами, помимо функции сообщения, тексты новостей ориентированы на воздействие, причем не только посредством изложения фактов, но посредством апелляции к чувствам, фоновым знаниям и эмоциональным переживаниям индивида. Далее следуют рубрики Art, Entertainment и History. В них упоминание названий произведений художественной литературы вполне объяснимо, поскольку эти сферы общественной жизни и сфера-источник тесно взаимосвязаны. Наименьшее количество упоминаний названий произведений художественной литературы, что также вполне естественно, зафиксировано в рубрике Sport.

Апелляции к прецедентным феноменам осуществляются преимущественно в самих

статьях (75%), а не в заголовках (25%). Количество слов в заголовке ограничено, поэтому включение любого дополнительного элемента перегружает его и делает менее понятным для читателя [3]. Более того, использование названия произведения в заголовочном комплексе означает фактически, что главной темой публикации или ее ключевым концептом будет идея произведения, которое упоминается автором, и это накладывает дополнительные ограничения на ввод таких компонентов.

С течением времени элементы ядра когнитивной базы могут переходить на периферию, и наоборот, поэтому подобного рода исследования и оценку ее состояния необходимо проводить регулярно и учитывать результаты в процессе преподавания иностранного языка. Специалисты в области лингвистики и межкультурной коммуникации должны владеть такого рода информацией, поскольку она позволяет лучше ориентироваться в картине мира англоязычного лингвокультурного сообщества, а знание прецедентных феноменов, которые относятся к ядру когнитивной базы, свидетельствует о сформированности межкультурной коммуникативной компетенции вторичной языковой личности.

Перейдем к выводам. Прецедентные феномены, сферой-источником которых служит мировая художественная литература, часто упоминаются в материалах CNN и BBC. Это позволяет говорить об их эмоциональной и когнитивной значимости в сознании носителя языка.

Произведения, включенные журналом Newsweek в Top 100 Books: The Meta-List, входят в когнитивную базу англоязычного лингвокультурного сообщества и должны быть знакомы любому потребителю продукта данных СМИ. В противном случае адекватное восприятие текста читателем как языковой личностью невозможно.

К числу произведений, названия которых упоминаются чаще всего, относятся романы У. Фолкнера «Шум и ярость», Л.Н. Толстого «Война и мир», В. Набокова «Лолита», Р. Эллисона «Человек-невидимка», Дж. Остин «Гордость и предубеждение», Дж. Джойса «Улисс», Дж. Оруэлла «1984». Эти произведения однозначно соответствуют критериям, в соответствии с которыми прецедентные феномены могут быть отнесены к ядру когнитивной базы англоязычного лингвокультурного сообщества и должны обязательно изучаться в процессе формирования у вторичной языко-

вой личности межкультурной коммуникативной компетенции.

Прецедентные феномены, несомненно, делают изложение материала СМИ более интересным, информационно и эмоционально насыщенным, привлекающим внимание читателя за счет включения знакомого названия в заголовок или тело статьи, заставляющим вспомнить содержание литературного произведения, его основную идею, связать воедино два текста, разделенные пространством и временем. Частотность апелляций в материалах СМИ к прецедентным феноменам, источником которых служит художественная литература, обуславливает необходимость включения данной информации в процесс формирования вторичной языковой личности и обращения к этой теме как научной проблеме в будущем.

Список литературы

1. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б., Багаева Д.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. 1997. № 1. С. 82–102.
2. Красных В.В. «Свой» среди «чужих». М., 2003.
3. Ма Т.Ю., Казанцева Э.Н. Прецедентные феномены в заголовках статей американских и британских СМИ (на материале англоязычных сайтов Интернета) // Вестн. Амур. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2012. № 56. С. 102–107.
4. Newsweek's Top 100 Books: The Meta-List [Electronic resource]. URL: <https://www.listchallenges.com/newsweeks-top-100-books-the-meta-list> (дата обращения: 02.04.2021).
5. BBC [Electronic resource]. URL: <https://www.bbc.com/news> (дата обращения: 02.08.2020).
6. CNN [Electronic resource]. URL: <https://edition.cnn.com/> (дата обращения: 02.08.2020).

* * *

1. Zaharenko I.V., Krasnyh V.V., Gudkov D.B., Bagaeva D.V. Precedentnoe imya i precedentnoe vyskazyvanie kak simvolny precedentyh fenomenov // Yazyk, soznanie, kommunikaciya: sb. st. 1997. № 1. S. 82–102.

2. Krasnyh V.V. «Svoj» sredi «chuzhih». M., 2003.

3. Ma T.Yu., Kazanceva E.N. Precedentnye fenomeny v zagolovkah sta-tej amerikanskih i britanskih SMI (na materiale angloyazychnyh sajto Interneta) // Vestn. Amur. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2012. № 56. S. 102–107.

Fiction literature as the sphere-source of the precedent phenomena in the English mass media

The article deals with the results of the study based on the papers of the English mass media where there are used the precedent phenomena related to the fiction literature. There is analyzed the frequency of the appeals to the works included in Top 100 Books: The Meta-List of the journal "Newsweek" in the network posts of the corporations CNN and BBC.

Key words: *precedent phenomena, fiction literature, sphere-source, mass media.*

(Статья поступила в редакцию 06.04.2021)

Е.Б. БОРИСОВА, Е.В. СТРЕЛЬЦОВА
(Самара)

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА В КОНТЕКСТЕ СЮЖЕТНО-КОМПОЗИЦИОННОГО ПОСТРОЕНИЯ РАССКАЗА Р. ДАЛЯ «ПОПУТЧИК»

Анализируются лингвостилистические средства создания образа персонажа в рассказе английского писателя Р. Даля. Особое внимание уделяется таким понятиям, как «образ персонажа», «композиция и динамика сюжетной линии». Доказывается, что наиболее полно образ персонажа раскрывается не только на уровне языковых средств, но и на уровне сюжетно-композиционного особенностей текста.

Ключевые слова: *лингвостилистический анализ, художественный текст, художественный образ, рассказ, Р. Даль, композиция, сюжет.*

Творчество английского писателя Роальда Даля занимает в мировой литературе одно из центральных мест и вызывает интерес как у детской, так и у взрослой аудитории, поскольку он начинал свое творчество с написания

детских сказок, а впоследствии получил известность как автор рассказов с весьма нетривиальными сюжетами и не менее необычными концовками.

Настоящая статья посвящена лингвостилистическому анализу образа персонажа как одного из центральных составляющих художественного произведения в контексте сюжетного развертывания. Эмпирическим материалом данного исследования послужил рассказ «Попутчик» в оригинале (Roald Dahl, *The Hitchhiker*).

Как известно, лингвостилистический анализ – исходная позиция исследователя, первая ступень на пути познания литературного произведения. В рамках этого вида анализа выделяют частичный (когда анализируется какая-либо часть текста) и комплексный (филологический), при котором лингвостилистический анализ тесно связан с литературоведческим. В этом случае исследование проводится с учетом сюжетно-композиционных характеристик произведения словесно-художественного творчества [2, с. 10–16].

Прежде чем перейти непосредственно к анализу эмпирического материала, обратимся к содержанию понятия «образ» в современной филологии. По мнению И.Ф. Волкова, художественная форма есть не что иное, как конкретно-чувственное бытие художественного содержания, т. е. то, что делает художественное содержание воспринимаемым. Исследователь выделяет три уровня в художественной форме: внешнюю (материальную), внутреннюю (воображаемую, конкретно-чувственную) и композицию (взаиморасположение внутренней и внешней) [5, с. 69].

Основной единицей художественной формы является художественный образ. По нашему мнению, художественный образ – это элемент или часть художественного целого, т. е. фрагмент, который обладает самостоятельной жизнью и содержанием и создается автором с помощью творческого использования богатства литературного языка [2, с. 45]. Понятие «художественный образ» шире понятия «литературный персонаж». Образ есть не что иное, как художественное изображение природы, человека, вещного мира, тогда как персонаж – художественное изображение человека. Характер, внешность, речевая характеристика, его поступки, социальный статус, описанные при помощи художественно-композиционных и языковых средств, являются неотъемлемой частью образа персонажа [4, с. 93]. При этом подчеркивается, что художественный образ

заключает в себе помимо информации о нем (денотативная сфера) миропонимание автора (концептуальная, логическая сфера), его мироощущение (чувства) и мироотношение (оценки), а это уже экспрессивная сфера и, наконец, мировыражение, иначе говоря, язык, способный адекватно выразить все сказанное выше [1, с. 54–55].

Ключевыми моментами при анализе образа персонажа являются его интродукция, портретная характеристика, речь, поступки, а также социальный статус. Литературоведы и лингвисты подходят к рассмотрению проблемы образа с разных сторон. Для литературоведов главной оказывается содержательная сторона образа, а также обусловленность отдельного образа всей структурой художественного произведения. Для них центральной идеей при определении образа служит идея того, что образ – это способ отражения действительности и что образы представляют собой обобщенные портреты и картины человеческой жизни, которые имеют несомненную эстетическую ценность. Для филологов-лингвистов важнейшей выступает языковая составляющая образа. Из-за разницы подходов к определению данного понятия ученые применяют и разные подходы к его изучению. Филологи-лингвисты избирают прежде всего лингвостилистический подход, практически не обращаясь к исследованию сюжетно-композиционных аспектов произведения словесно-художественного творчества, в то время как литературоведы сосредотачивают внимание на сюжете и композиции художественного текста, не углубляясь при этом в словесную ткань произведения, особенно когда его изучение осуществляется на переводном тексте (по понятным причинам) [3, с. 40–41]. Однако, как справедливо отмечает В.Е. Хализев, исследуя художественную речь, необходимо обратить пристальное внимание не только на сам предмет сообщения, но и на целостную ткань произведения с ее оттенками и нюансами [7, с. 158–160]. Каждый компонент произведения должен быть включен в орбиту исследования, и лишь рассмотрение всех их в совокупности позволяет достичь объективного и глубокого анализа.

В настоящей статье образ персонажа рассматривается комплексно, т. е. с точки зрения собственно языковых средств его создания и с учетом сюжетно-композиционной составляющей всего произведения словесно-художественного творчества.

Обратимся к исследуемому рассказу «Попутчик» (*The Hitchhiker*), отметив, что произ-

ведения Роальда Даля почти всегда отличаются динамичным сюжетом, вниманием к деталям, точными описаниями и, как уже отмечалось выше, неожиданными концовками. В основе сюжета – всего один день, а точнее несколько часов, взятые из жизни главных героев, но именно за этот короткий промежуток времени читатель узнает довольно много об их образе жизни.

Нашему вниманию представлены три персонажа: автор-рассказчик, его случайный попутчик и полицейский. Рассказ ведется от лица автора-рассказчика (Р. Даль часто использует этот прием в других своих произведениях), который предстает перед читателем с первых же строк. Так, в прологе мы узнаем, что перед нами весьма успешный писатель. На это указывает его дорогой автомобиль (описание которого представлено во всех подробностях), направляющийся в сторону Лондона в один из чудесных июньских дней: *I HAD A NEW CAR. It was an exciting toy, a big BMW 3.3 Li, which means 3.3 litre, long wheelbase, fuel injection. It had a top speed of 129 mph and terrific acceleration. The body was pale blue. The seats inside were darker blue and they were made of leather, genuine soft leather of the finest quality. The windows were electrically operated and so was the sunroof. The radio aerial popped up when I switched on the radio, and disappeared when I switched it off. The powerful engine growled and grunted impatiently at slow speeds, but at sixty miles an hour the growling stopped and the motor began to purr with pleasure. I was driving up to London by myself. It was a lovely June day. They were haymaking in the fields and there were buttercups along both sides of the road. I was whispering along at 70 mph, leaning back comfortably in my seat, with no more than a couple of fingers resting lightly on the wheel to keep her steady* (p. 729)*.

Из примера видно, что машина и вправду современная, оснащена всеми необходимыми опциями. Читатель понимает это благодаря синонимической конденсации эпитетов, несущих адгерентную положительную коннотацию (*terrific, paleblue, powerful*). Вдобавок автомобиль похож на довольную кошку: в его описании присутствуют соположенные в одном контексте глаголы *growled, grunted* и *purred (with pleasure)*, выбранные по принципу семантического перефразирования и означающие соответственно: ‘to make a low unpleasant noise’, ‘to make a short low sound’, ‘to make a

continuous quiet low sound because it is operating correctly at a low speed’ [9, p. 630, 631, 1145].

Видно, что герой успешный человек, ему нравится автомобиль, он находится в хорошем настроении (об этом говорят его непринужденная поза за рулем и хорошая погода за окном), к тому же при описании машины используется местоимение *her*, а не *it*, сопоставляющее автомобиль в восприятии владельца с живым существом.

Совсем скоро рассказчик замечает человека, голосующего у обочины, и решает его подвезти. Этот момент сюжетно-композиционного построения являет собой завязку. Попутчик оказывается в салоне авто, и Р. Даль представляет читателю весьма емкое описание этого персонажа: *The hitchhiker poked his head through the open window and said, “Going to London, guv’nor?” “Yes,” I said. “Jump in.” He got in and I drove on. He was a small ratty-faced man with grey teeth. His eyes were dark and quick and clever, like rat’s eyes, and his ears were slightly pointed at the top. He had a cloth cap on his head and he was wearing greyish-coloured jacket with enormous pockets. The grey jacket, together with the quick eyes and the pointed ears, made him look more than anything like some sort of huge human rat* (p. 729).

И автор-рассказчик, и читатель легко угадывают в облике попутчика сходство с огромной крысой: на это указывают эпитеты *small, ratty-faced (like a rat), grey teeth, dark and quick and clever (eyes)*, серого цвета одежда (*greyish-coloured jacket*), а также слегка оттопыренные уши (*ears were slightly pointed*). Что касается речи попутчика, то с самого начала в ней отсутствует глагол-связка, часть слова (чаще всего окончание) просто «проглатывается», слово *guv’nor* – ‘someone who is in charge of your work’ [Ibid., p. 637], из чего можно сделать вывод, что человек может быть не слишком образован. На вопрос, зачем же он направляется в Лондон, пассажир явно не хочет отвечать, красноречиво показывая это всем своим видом. Эффект вербальной фотографии достигается за счет прилагательных *ratty* и *blank*, а также причастного оборота в авторской ремарке, содержащей лексему *staring*: *“Then why do you go?” I asked. He didn’t seem to like the question. His ratty little face went absolutely blank and he sat there staring straight to the road, saying nothing* (p. 730).

Желая поддержать разговор, рассказчик сообщил, что машина разгоняется до 129 миль в час, чем весьма удивил своего собеседника. В конце концов они решают на спор про-

* Здесь и далее цитаты из рассказа Р. Даля *The Hitchhiker* приводятся по изданию [8] с указанием страниц в круглых скобках.

верить это, хорошенько разогнав машину до 120 миль в час. Вой полицейской сирены не заставил себя долго ждать, и приятелям пришлось остановить машину. Не найдя веской причины, чтобы задержать путешественников, полицейский тем не менее пообещал обязательно проверить их данные, поскольку лицо пассажира, похожего на крысу (*rat-faced*), не внушало ему доверия. Очевидно, поэтому полицейский выражает свою неприязнь в эксплицитной форме, обещав проверить личность попутчика: *"I don't like your face, that's all," the cop said. "When I get back to the station I'm going to do a little checking upon you," he said to my passenger* (p. 733–734).

Случайные знакомые тем временем продолжали свой путь в направлении Лондона. Автор-рассказчик решил еще раз поинтересоваться, чем же тот занимается. Нарастание действия и кульминация помогают сохранить напряжение: *"You writers really is nosy parkers, aren't you?" he said. And you a in't goin' to be 'appy. I don't think, until you've found out exactly what the answer is?" ... He gave me a crafty look out of the sides of his eyes. "... I can see it in your face that you think I'm in some kind of very peculiar trade and you're just achin' to know what it is"* (p. 735). Прилагательное *crafty*, которое толкуется как *'good at getting what you want, especially in a slightly dishonest way'* [9, p. 324], в эксплицитной форме характеризует попутчика как весьма хитрого человека, умеющего добиваться своего не всегда честным путем.

Автор-рассказчик был весьма под впечатлением оттого, что попутчику удалось угадать его мысли, но еще более удивился, увидев, насколько ловкие у собеседника пальцы: *He took from his pocket a tin of tobacco and a packet of cigarette paper and started to roll a cigarette. I was watching him out of the corner of my eye, and the speed with which he performed this rather difficult operation was incredible. The cigarette was rolled and ready in about five seconds... Then, as if from nowhere, a lighter appeared in his hand. The lighter flamed. The cigarette was lit. The lighter disappeared. It was altogether a remarkable performance* (p. 735).

Вышеприведенный текстовый фрагмент построен по типу градации. Менее значимая информация расположена в начальном предложении, усиливая интригу и создавая эффект ретардации (*He took from his pocket a tin of tobacco and a packet of cigarette paper and started to roll a cigarette*). Заключительное предложение (*It was altogether a remarkable performance*) содержит вербальную иронию и явля-

ет собой кульминационный момент фрагмента: парень настолько ловко и быстро орудовал пальцами, что поразил водителя. Цепочка глаголов (*was rolled, flamed, was lit, disappeared*) весьма емко описывает последовательность действий и скорость, с которой они совершались: казалось, все было сделано молниеносно, а сам процесс сворачивания сигареты был похож на представление в цирке.

Далее следует яркая характерологическая деталь, а именно описание пальцев попутчика, которые и вправду были настолько тонки и изящны, что невозможно было поверить, в то, что они принадлежат ловкачу: *They were so beautifully shaped, so slim and long and elegant, they didn't seem to be long to the rest of him at all. They looked like the fingers of a brain surgeon or a watch-maker* (p. 735).

Эпитеты с положительной коннотацией, описывающие пальцы пассажира – красивой формы, тонкие и элегантные (*beautifully shaped, slim, elegant*) – создают контраст с внешним обликом ловкача: они словно и правда принадлежали другому человеку, например нейрохирургу или часовщику. Здесь у внимательного читателя возникают первые подозрения, касающиеся того, чем на самом деле занимается его новый знакомый.

Р. Даль, как всегда, держит читателя в напряжении. Пока хозяин автомобиля размышлял над тем, кто же есть на самом деле его попутчик, он краем глаза заметил в его руках свой кожаный ремень: *I reached down and felt for my belt. It was gone. "You mean you took it off me while we've been driving along?" I asked flabbergasted. He nodded, watching me all the time with those little black ratty eyes. "That's impossible," I said.... "And even if I hadn't seen you, I'd have felt it." "Ah, but you didn't, did you?" he said, triumphant* (p. 736).

Прилагательное *flabbergasted* ('very surprised or shocked' [9, p. 531]) говорит о том, что автор-рассказчик был просто шокирован действиями своего знакомого. Данное прилагательное контрастирует с другим прилагательным – *triumphant*, – описывающим настроение попутчика, который просто ликовал; при этом его маленькие «крысиные» глаза (*those little ratty eyes*) делали его еще больше похожим на зверька. Как видно из примеров, практически каждый текстовый фрагмент рассказа, представляющий описание внешности попутчика, содержит лексемы *rat* или *ratty*. Таким образом происходит накопление признака, и читатель узнает персонажа в каждом новом появле-

нии, при этом усиливается отрицательная эмоционально-оценочная составляющая.

Затем в ходе развития сюжета читатель узнает, что так же незаметно для водителя ловкачу удалось выудить из его карманов множество предметов, причем некоторые представляли собой ценность. Писатель был почти уверен, что его новый знакомый был не кто иной, как карманник, заявив о своей догадке попутчику в эксплицитной форме: *“So you’re a pickpocket,” I said* (p. 738).

При этом молодой человек, не отрицая своего занятия, обиделся на то, как водитель назвал его ремесло: *“I don’t like that word,” he answered. “It’s a coarse and vulgar word. Pickpockets is coarse and vulgar people who only do easy little amateur jobs. They lift money from blind old ladies.” “What do you call yourself, then?” “Me? I’m a fingersmith. I’m a professional fingersmith.” He spoke the words solemnly and proudly, as though he were telling me he was President of the Royal College of Surgeons or the Archbishop of Canterbury* (p. 738).

Из данного текстового фрагмента следует, что щипачей (*pickpockets*) сам ловкач считал представителями низшего сословия, о чем в его речевой партии свидетельствуют лексемы *coarse* и *vulgar*, обладающие отрицательной ингерентной коннотацией. При этом свою работу он оценивал весьма высоко: наречия *solemnly* (‘involves serious behavior or attitude’), *proudly* (‘feeling happy about your achievements’) [9, p. 1135, 1361] дают читателю понять, что его речь была торжественна и исполнена гордости. Сравнительная конструкция (*as though he were telling me he was President of the Royal College of Surgeons or the Archbishop of Canterbury*), употребленная в авторской ремарке, обладает амбивалентной коннотацией, поскольку содержит одновременно иронию и элемент положительной оценки и выполняет выделительную функцию [6, с. 475–476]. При этом довольно непросто подобрать в данном контексте эквивалент слову *fingersmith*. На наш взгляд, наиболее удачным представляется вариант перевода «(карманник)-виртуоз».

Развязка наступает тогда, когда рассказчик выразил опасение, что полицейский обязательно проверит по картотеке личность карманника. В ответ попутчик с уверенностью заявил, что страж порядка не сможет проверить данные или выписать штраф без записной книжки: она чудесным образом оказалась в руках карманника-виртуоза: *...But the trouble is, ‘ee’s lost the book. ‘Ee’s lost both books, the one with my name on it and the one with yours.” In the long delicate fingers of his right hand, the*

man was holding up in triumph the two books he had taken from the policeman’s pockets. “Easiest job I ever done,” he announced proudly. “You’re brilliant!” You’re genius! (...) You’re a fantastic fellow!” I exclaimed. “Thank you, guv’nor,” he said. “It’s always nice to be appreciated” (p. 739).

Весьма эмоциональная реакция автора-писателя на трюки, эксплицитно выраженная в одобрительном восклицании (*You’re genius!*) и эпитетах *brilliant u fantastic*, указывает на неожиданное отношение рассказчика к воишке: вместо того, чтобы его осудить, протагонист приходит в восторг от действий ловкача. В результате создается абсурдная ситуация, поскольку персонаж-мошенник вызывает симпатию не только у хозяина автомобиля, но и у читателя.

Итак, в рассказе «Попутчик» представлены три совершенно разных образа: успешного автора-рассказчика, не очень проницательного полицейского и ловкого и умного мошенника. Образ последнего является ключевым, о чем свидетельствует и заглавие рассказа, являющееся, наряду с прологом, кульминацией и концовкой, сильной позицией.

Как видно из проанализированных примеров, Р. Даля создает свои образы при помощи комплекса вербальных средств, создающих емкие описания внешности, действий, поступков персонажей, а также их речевые партии. Характерной особенностью идиостиля Р. Даля является конвергенция собственно языковых и стилистических приемов, создающих динамичные образы. Сюжетно-композиционная линия рассказа выстроена таким образом, что на протяжении всего повествования нарастает напряжение, а концовка создает эффект обманутого ожидания.

Список литературы

1. Бакалова З.Н. Функционально-коммуникативный аспект сочинительных конструкций художественного текста (на материале романа М.А. Булгакова «Белая гвардия»). Самара, 2007. С. 54–65.
2. Борисова Е.Б. Художественный образ в параллельных текстах: Опыт общепилологического анализа: моногр. Самара, 2018.
3. Борисова Е.Б. Художественный образ в британской литературе XX века: типология, лингвоэтика, перевод: моногр. Самара, 2010.
4. Борисова Е.Б. Средства создания образа персонажа как предмет сопоставительного анализа // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2016. № 2(106). С. 93–99.
5. Волков И.Ф. Теория литературы. М., 1995. С. 69–72.

6. Денисова Г.Л. Выделительная функция сравнения (на материале немецкого языка) // Изв. Самар. науч. центра Академии наук. Самара, 2009. Т. 11. № 4-2. С. 475–480.

7. Хализев В.Е. Теория литературы. 4-е изд., испр. и доп. М., 2004.

8. Dahl R. The Collected Short Stories. L., 1992.

9. Macmillan English Dictionary. Malaysia, 2002.

* * *

1. Bakalova Z.N. Funkcional'no-kommunikativnyj aspekt sochinitel'nyh konstrukcij hudozhestvennogo teksta (na materiale romana M.A. Bulgakova «Belaya gvardiya»). Samara, 2007. S. 54–65.

2. Borisova E.B. Hudozhestvennyj obraz v parallel'nyh tekstah: Opyt obshchefilologicheskogo analiza: monogr. Samara, 2018.

3. Borisova E.B. Hudozhestvennyj obraz v britanskoy literature XX veka: tipologiya, lingvopoetika, perevod: monogr. Samara, 2010.

4. Borisova E.B. Sredstva sozdaniya obraza personazha kak predmet sopostavitel'nogo analiza // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Filologicheskie nauki. 2016. № 2(106). S. 93–99.

5. Volkov I.F. Teoriya literatury. M., 1995. S. 69–72.

6. Denisova G.L. Vydelitel'naya funkciya sravneniya (na materiale nemetskogo yazyka) // Izv. Samar. nauch. centra Akademii nauk. Samara, 2009. Т. 11. № 4-2. С. 475–480.

7. Halizev V.E. Teoriya literatury. 4-e izd., ispr. i dop. M., 2004.

Linguistic and stylistic means of the development of the image of the characters in the context of the plot and composition structure of the story "The Hitch-Hiker" by R. Dahl

The article deals with the linguistic and stylistic means of the development of the image of the character in the story of the English writer R. Dahl. There is paid special attention to the concepts 'character's image' and 'composition and dynamics of storyline'. There is substantiated that the image of the character is fully revealed not only at the level of the linguistic means but also at the level of the plot and composition peculiarities of the text.

Key words: *linguistic and stylistic analysis, fiction text, fiction image, story, R. Dahl, composition, plot.*

(Статья поступила в редакцию 12.05.2021)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ВАН ТЯНЬЦЗЯО
(Волгоград)

ОБРАЗ КИТАЙЦА
В ДРАМАТИЧЕСКОЙ ПОЭМЕ
С.А. ЕСЕНИНА «СТРАНА
НЕГОДЯЕВ»

Рассматривается образ китайца в драматической поэме С.А. Есенина «Страна негодяев», раскрываются особенности его художественного воплощения.

Ключевые слова: *С.А. Есенин, поэма, жанр, поэтика, образ китайца.*

Поэзия С.А. Есенина представляет большой интерес как для российского, так и для китайского литературоведения. Так, в работе Б.Н. Горбачёва говорится о том внимании, которое вызывает творчество С.А. Есенина в китайской филологии. Вместе с тем, исходя из его работы, следует отметить, что поэма «Страна негодяев» еще не попадала в фокус исследований в Китае [5].

Драматическая поэма (как называл ее сам автор) «Страна негодяев» – это этапное произведение в творчестве С.А. Есенина. Н.И. Шубникова-Гусева отмечает: «Драматическая поэма “Страна негодяев” опровергает мнение некоторых современников Есенина, которые считали, что “нынешняя Россия выпадала из его поэтического плана”» [14, с. 155]. Оценка произведения современниками была неоднозначной, что отмечено в работах о творчестве и биографии С.А. Есенина [7; 14]. Парадоксальным представляется тот факт, что поэма мало известна для широкого читателя и недостаточно изучалась литературоведами: «... об этом творении С. Есенина написано совсем немного, всего около десятка небольших работ» [9].

«Страна негодяев» была создана С.А. Есениным в период с 1922 по 1923 г. В творческом отношении С.А. Есенин достигает в это время поистине «пушкинского духа» [4, с. 6].

Художественная структура произведения сложна. Прежде всего, неоднозначна жанровая природа «Страны негодяев». С одной стороны,

это поэма, с другой – драматургическое произведение. С.Н. Моторин пишет по этому поводу: «На фоне творчества С.А. Есенина “Страна Негодяев” выделяется необычностью жанровой природы, “нетипичностью” в сравнении с другими есенинскими вещами. С.А. Есенин называл ее драматической поэмой, совместив в таком определении понятия, принадлежащие разным родам литературы (драме и эпосу), тем самым поэт, конечно, не желая того, поставил непростую задачу перед будущими исследователями» [10, с. 122].

Действительно, разгадать смысл, основную идею поэмы непросто, тем более что она не завершена. Следует заметить, что в произведении, помимо традиционного лирического и драматургического начала, прослеживаются элементы и американского вестерна, и детектива, и комедии dell'arte. Все это предопределяет художественное своеобразие поэмы «Страна негодяев».

Основной конфликт в произведении имеет свои особенности: «В “Стране негодяев”, по большому счету, не существует конфликта между героями в его чистом виде, истинным здесь является конфликт между властью и народом, что косвенно подтверждает центральный характер внутренней композиции пьесы» [Там же, с. 127]. Интересно, что в основном все события происходят на фоне метели, и это аллегорично сближает поэму Есенина с произведениями А.С. Пушкина («Метель», «Бесы» и другими, где присутствует этот образ), а также с поэмой А. Блока «Двенадцать».

Сюжет произведения состоит в том, что поезд, который следует от места золотых приисков, дерзко грабят люди, которыми командует Номах – главарь банды «зеленых». Поезд с золотом охраняют, соответственно, красноармейцы. Номаху (под этим именем, несомненно, подразумевается Махно) удается обмануть машиниста и коменданта поезда, в результате чего они овладевают золотом и скрываются вместе с ним.

Отыскать преступников и похищенное ими золото поручается легендарной фигуре – китайскому коммунисту по имени Литза-Хун, прибывшему в СССР из Шанхая. В списке действующих лиц он обозначен как «советский сыщик».

Далее события во многом выстраиваются по законам детективного жанра, что совершенно нетипично для Есенина. Литза-Хун под видом торговца опиумом отправляется по следам Номаха. Сначала он обнаруживает его присутствие в значном месте (подпольном притоне «Авдотья, подними подол»), а далее

в Киеве. Китайский сыщик продолжает следовать за ним, а чекистам остается решить проблему: арестовать одного лишь Номаха или взять всю банду. Однако интрига разрешается нестандартно для советской литературы 1920-х гг. – торжеством Номаха, а не чекистов. Такова примерная расстановка сил в поэме.

Уже при первом появлении Литза-Хуна в поэме определяется его национальность, факты биографии, принадлежность к коммунистической партии: *Это шанхайский китаец. / Он коммунист.* На первый взгляд, Литза-Хун характеризуется как профессионал высшего класса – о нем сказано: *ищейка, каких не найти.* Однако следует обратить внимание на оценочный характер лексемы *ищейка*. Согласно словарной статье, по отношению к человеку это слово имеет пренебрежительный оттенок [13, с. 193]. Следующее описание героя лишь усиливает пренебрежительность звучания, хотя внешне оценка, казалось бы, содержит положительный смысл. Читатель узнает, что Литза-Хун, переодетый бродягой, слоняется по притонам, благодаря чему изучил их досконально. И хотя подобные действия героя диктует его профессиональный долг, оценочный характер носит глагол *слоняться*. Это слово толкуется следующим образом: «ходить, бродить взад и вперед, обычно без цели, без дела» [Там же, с. 943]. Так возникает двойственность восприятия героя: предполагаемая для *ищейки* энергичность снижается под воздействием семантики глагола *слоняться*. Тот факт, что герой переодевается в чужие одежды, как и употребляемая для его характеристики лексика, заставляют предположить, что Есенин создавал комический образ, пародию на сыщика. Для того чтобы подтвердить или опровергнуть эту мысль, обратимся к следующим примерам из текста.

Как известно, аксиологическая лексика – одно из средств проявления авторского отношения к персонажам, и оно может расходиться с мнением остальных героев. Именно это и можно обнаружить в следующем примере:

*Лобок
Как зовут китайца?
Уж не Литза ли Хун?
Замарашкин
Он самый!
Лобок
О, про него много говорят теперь.
Тогда Номах в наших лапах (с. 91)*.*

* Здесь и далее текст поэмы С.А. Есенина «Страна негодяев» цитируется по изданию [6] с указанием страниц в круглых скобках.

В данном случае герой обозначается номинативно (т. е. называется его имя), после чего подтверждается его широкая известность: о нем много говорят. Более того, участие этого героя вызывает уверенность в успехе предприятия – об этом свидетельствует последняя строчка.

Далее Литза-Хун показан в эпизоде, где действие происходит в притоне «Авдотья, подними подол». Литза-Хун заходит через двери кухни и начинает говорить:

Китаец
 Ниет Амиэрика,
 Ниет Евыропе.
 Опий, опий,
 Сыамый лыучий опий.
 Шанго курил,
 Диеьги дыавал,
 Сыам лиубил,
 Если б не сытрадал (с. 92).

Здесь имитируется речь китайца, а сам герой изображает торговца опиумом. Он рекламирует свой товар, представляет наилучшим, ставя его выше американского и европейского. Читатель знает, что герой играет роль, но окружающие его люди – нет, поэтому китаец производит впечатление настоящего торговца опиумом.

Свой монолог китаец завершает повторной рекламой своего товара:

Ниет Амиэрика,
 Ниет Евыропе.
 Опий, опий,
 Сыамый лыучий опий (с. 92–93).

Его речь точно отражает национальную принадлежность, но необходимо обратить внимание на то, что она излишне исковеркана. Возможно, герой делает это сознательно, ведет двойную игру, чтобы никто не заподозрил в китайце коммуниста и сыщика.

В диалоге с Щербатовым Литза-Хун продолжает играть свою роль:

Китаец
 Диеьги пирет.
 Хьюдя очень бедный.
 Тьвой шибко живет,
 Мой очень быледный (с. 97).

Очевидно, что он хорошо вжился в роль и знает психологию посетителей притона, поэтому требует деньги вперед и давит на жалость. Вместе с тем речь Литза-Хуна в качестве торговца опиумом создает комический эффект благодаря ломаной конструкции предложений и употреблению оборотов, которые

свойственны китайцам, говорящим на русском языке. Это, например, наречие *шибко* и искаженное притяжательное существительное *тывой*. Самая характерная особенность – замена личного местоимения *я* на *мой*. Поэтому по-прежнему Литза-Хун не производит того впечатления, на которое были нацелены слова Замарашкина и его товарища. Знаменательно в этом контексте и употребление слова *шанго*. В.И. Беликов в статье «Русские пиджины» приводит характерный комментарий к этому слову: «По утверждению моего отца И.А. Беликова, служившего в Красной Армии на территории Монголии в 1939–1943 гг., *шип-шанго* “по-монгольски” означает “очень хорошо” (близость к русско-китайскому *шибко шанго* в том же значении бесспорна)» [1, с. 101]. Однако это слово зафиксировано как употребительное уже в начале XX в., о чем пишет Е.А. Оглезнева в статье «Дальневосточный диалект русского языка: особенности формирования» [11]. В «Словаре иностранных слов, вошедших в состав русского языка», изданном в 1910 г., указано: «ШАНГО (иск. кит. шеньхао – очень хорошо). Хорошо, ловко, выражение, относящееся ко времени русско-японской войны 1904–1905 гг.» [12]. Знаменательна прямая переключка с репликой китайца из пьесы М.А. Булгакова «Зойкина квартира», написанной в 1926 г., вскоре после поэмы «Страна негодяев»: «Мене Обольян шибко шанго бируки дарить будет» [3, с. 88]. Приемы имитации китайского языка у С. Есенина и М. Булгакова очевидно близки. Это же слово, упоминаемое как самое характерное для китайского языка, встречается в «Четвертой прозе» О. Мандельштама (*хао-хао, шанго-шанго*) в контексте, в котором упоминается и имя «Сережи Есенина» [8, с. 90].

Из текста поэмы «Страна негодяев» следует, что герой-китаец хорошо владеет русским языком, следовательно, его перевоплощение в бродячего торговца, едва выговаривавшего русские слова, было талантливой игрой. Это значит, что Литза-Хун имел склонность к лицедейству, что дает дополнительный оттенок к его образу.

По ходу развития сюжета действия этого героя подробно описываются в развернутой авторской ремарке: *Из кухни появляется китаец и неторопливо выходит вслед за ним. Опьяневшие посетители садятся на свои места. Барсук берет шапку, кивает товарищам на китайца и выходит тоже* (с. 97).

Темпоритм героя замедлен, на что указывает слово *неторопливо*. Вместе с тем это ха-

рактирует его как человека, не склонного к суете и поспешным поступкам. Литза-Хун пользуется слабостью противников к кокаину и делает все возможное, чтобы они потеряли способность быстро и трезво мыслить. Для этой цели он использует более сильные средства, чем кокаин. Его действия вызывают подозрение:

По-моему, *этот китаец*
Жулик и шарлатан (курсив наш. – В.Т.) (с. 98).

Эту нелестную характеристику получает не Литза-Хун – китайский коммунист и советский сыщик, а тот, чью роль он играет – торговец кокаином и бродяга. Но уже на этом уровне намечается тенденция героя к провалу – вопреки тем высоким оценкам, которые ему давали его коллеги-чекисты. По ходу действия поэмы выясняется, что Литза-Хун уже разоблачен. Это следует из диалога Номаха и Барсука. Барсук оказывается хитрее, чем сыщик, и выслеживает его. Есенин случайно дает своему герою такое именование – он стремится создать необходимую ассоциацию. Автор характеризует его как хитрого и коварного хищника, способного к различным непредвиденным маневрам. Показательно, что в «Энциклопедии символов» характер барсука толкуется как «хитрый» и «дерзкий» [2, с. 75]. Барсук в есенинской поэме подробно описывает действия китайца, потерявшего профессиональную бдительность. Читатель видит Литза-Хуна глазами Барсука. Именно он описывает, как китаец делал обыск в квартире, был спокоен и безмятежен (вышел, «свистя под нос»), не догадываясь, что он разоблачен. Именно Барсук характеризует сыщика-китайца словами *черт желтокожий*. Первая лексема в этом словосочетании указывает на тот факт, что Барсук одобрительно отзывается о пронырливости и хитрости Литза-Хуна, воздаст ему должное, вторая отражает традиционный национальный стереотип в отрицательной коннотации. В ответ на рассказ Барсука Номах решает вступить в поединок с Литза-Хуном, «одурачить китайца». Когда преступники оказываются в ловушке (Чекистов, Литза-Хун и два милиционера приходят задержать их), Номаху удается осуществить свое намерение.

Создавая образ умелого сыщика, Есенин акцентирует внимание, в частности, на его бесшумной походке, и здесь это объясняется специально подобранной обувью. Но в целом же представителям китайской нации часто приписывают способность бесшумно ходить, лег-

ко и изящно передвигаться. В этом эпизоде Литза-Хун проявляет себя хитрым и осторожным противником.

Как бы ни был осторожен китаец, он никак не мог предусмотреть, что противник находится дома и будет следить за ним через портрет. Появившийся из-за портрета Номах вступает в борьбу с Литза-Хуном. Детективная история переходит в водевиль с переодетием, поскольку вышедший из комнаты китаец на самом деле Номах. Дело разрешается не в пользу действующей власти. Поверженным оказывается и Литза-Хун. Он связан «по рукам и ногам. Рот его стянут платком. Он в нижнем белье. На лицо его глубоко надвинута шляпа. Чекистов сбрасывает шляпу, и милиционеры в ужасе отскакивают» (с. 114–115). Реакция милиционеров вполне объяснима, т. к. в этом нелепом и жалком образе перед ними предстает Литза-Хун, который в начале поэмы позиционировался как гарантия успеха в деле.

Финал поэмы подтверждает, что Есенин в лице китайца задумывал пародийный образ сыщика. Здесь будет уместно привести слова С.Н. Моторина, который пишет о том, что финальная сцена поэмы представляет собой «своеобразную реминисценцию из комедии дель арте, когда китаец оказывается связанным и в одном нижнем белье» [10, с. 131].

Поэтому финальный монолог Литза-Хуна выглядит комически:

Черт возьми!
У меня болит живот от злобы.
Но клянусь вам...
Клянусь вам именем китайца,
Если б он не накинул на меня мешок,
Если б он не выбил мой браунинг,
То бы...
Я сумел с ним справиться... (с. 115).

Он пытается оправдаться, взять реванш хотя бы на словах, но сослагательное наклонение, повторы и сам смысл его речи способны вызвать лишь комический эффект.

Итак, анализ текста позволяет заключить, что С.А. Есенин в поэме «Страна негодяев» создает травестийный, сатирический образ новой власти, превратившей Россию в Страну негодяев. Автор не мог допустить триумфального торжества над Номахом, который в какой-то степени сопоставлялся и с Пугачёвым, и с самим автором. Для воплощения столь своеобразного художественного замысла Есенину понадобились необычные образы, и среди них – китаец Литза-Хун.

Художественная природа этого персонажа двойственна. Поначалу автор вводит читателя в заблуждение, представляя Литза-Хуна как успешного сыщика-профессионала, способного раскрыть любое дело.

Литза-Хун совершает все традиционно присущие сыщику действия: он лицедействует, хитрит, перевоплощается, выведывает, отправляет донесения, проявляет смелость и смекалку, но не чувствует за собой слежки, отчего и разваливает дело. Провал задевает его национальное и профессиональное достоинство, но он оказывается неспособным выйти из того комического положения, в которое его поставил Номах.

Специфика жанра и поэтики «Страны негодяев» позволяет сделать вывод, что образ китаец выполняет две функции в поэме: пародийную и сатирическую. Но это не помешало автору создать живой, а не картонный образ с индивидуальной речевой характеристикой, национальной и профессиональной самоидентификацией.

Список литературы

1. Беликов В.И. Русские пиджины // Малые языки Евразии: социолингвистический аспект: сб. ст. / отв. ред. А.И. Кузнецова, О.Е. Раевская, С.С. Скорвид. М., 1997. С. 90–108.
2. Бидерманн Г. Энциклопедия символов. М., 1996.
3. Булгаков М.А. Собрание сочинений: в 5 т. Т. 3: Пьесы. М., 1990.
4. Воронцов А.В. Золотой экспресс в «Стране негодяев» // Гудок. 2003. № 2. С. 6.
5. Горбачёв Б.Н. Есенин в Китае [Электронный ресурс]. URL: <https://vkimo.com> (дата обращения: 06.03.2021).
6. Есенин С.А. Страна негодяев // Его же. Полное собрание сочинений: в 7 т. Т. 3: Поэмы. М., 1998. С. 52–115.
7. Куняев С.Ю., Куняев С.С. Есенин. М., 2017.
8. Мандельштам О.Э. Сочинения: в 2 т. Т. 2: Проза. М., 1990.
9. Моторин С.Н. «Страна негодяев» С. Есенина как драматическое произведение [Электронный ресурс] // Современное есениноведение. 2005. № 3. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23501108> (дата обращения: 06.03.2021).
10. Моторин С.Н. Художественный синкретизм «Страны негодяев» С.А. Есенина // Современное есениноведение. 2008. № 8. С. 122–131.
11. Оглезнева Е.А. Дальневосточный диалект русского языка: особенности формирования // Русский язык в научном освещении. 2008. № 2(16). С. 119–136.
12. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка: материалы для лексической разработки заимствованных слов в русской литературной речи / сост. под ред. А.Н. Чудинова. 3-е изд. СПб., 1910 [Электронный ресурс]. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-chudinov/fc/slovar-216.htm#zag-29564> (дата обращения: 06.03.2021).
13. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1999. Т. 1.
14. Шубникова-Гусева Н.И. Поэмы Есенина: От «Пророка» до «Черного человека»: творческая история, судьба, контекст и интерпретация. М., 2001.

* * *

1. Belikov V.I. Russkie pidzhiny // *Malye yazyki Evrazii: sociolingvisticheskiy aspekt: sb. st. / отв. red. A.I. Kuznecova, O.E. Raevskaya, S.S. Skorvid.* М., 1997. S. 90–108.

2. Bidermann G. *Enciklopediya simbolov.* М., 1996.

3. Bulgakov M.A. *Sobranie sochinenij: v 5 t. T. 3: P'esy.* М., 1990.

4. Voroncov A.V. *Zolotoj ekspress v «Strane negodyaev»* // *Gudok.* 2003. № 2. S. 6.

5. Gorbachyov B.N. *Esenin v Kitae* [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vkimo.com> (data obrashcheniya: 06.03.2021).

6. Esenin S.A. *Strana negodyaev* // *Ego zhe. Polnoe sobranie sochinenij: v 7 t. T. 3: Poemy.* М., 1998. S. 52–115.

7. Kunyaev S.Yu., Kunyaev S.S. *Esenin.* М., 2017.

8. Mandel'shtam O.E. *Sochineniya: v 2 t. T. 2: Proza.* М., 1990.

9. Motorin S.N. «Strana negodyaev» S. Esenina kak dramaticheskoe proizvedenie [Elektronnyj resurs] // *Sovremennoe eseninovedenie.* 2005. № 3. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23501108> (data obrashcheniya: 06.03.2021).

10. Motorin S.N. *Hudozhestvennyj sinkretizm «Strany negodyaev» S.A. Esenina* // *Sovremennoe eseninovedenie.* 2008. № 8. S. 122–131.

11. Oglezneva E.A. *Dal'nevostochnyj regiolekt russkogo yazyka: osobennosti formirovaniya* // *Russkiy yazyk v nauchnom osveshchenii.* 2008. № 2(16). S. 119–136.

12. *Slovar' inostrannyh slov, voshedshih v sostav russkogo yazyka: materialy dlya leksicheskoy razrabotki zaimstvovannyh slov v russkoj literaturnoj rechi / sost. pod red. A.N. Chudinova.* 3-e izd.. SPb., 1910 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/foreign-words-chudinov/fc/slovar-216.htm#zag-29564> (data obrashcheniya: 06.03.2021).

13. *Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgen'evoy.* М., 1999. Т. 1.

14. *Shubnikova-Guseva N.I. Poemy Esenina: Ot «Proroka» do «Chernogo cheloveka»: tvorcheskaya istoriya, sud'ba, kontekst i interpretaciya.* М., 2001.

Image of the Chinese in the dramatic poem "The country of Scoundrels" by S.A. Esenin

The article deals with the image of the Chinese in the dramatic poem "The country of Scoundrels" by S.A. Esenin. There are revealed the peculiarities of its artistic presentation.

Key words: S.A. Esenin, poem, genre, poetics, image of the Chinese.

(Статья поступила в редакцию 14.04.2021)

Р.Ф. ХАСАНОВ
(Бирск)

**РОМАН ИВАНА АКУЛОВА
«КАСЬЯН ОСТУДНЫЙ»
И ЕГО ГЕРОИ**

Рассматривается система персонажей романа Ивана Акулова «Касьян остудный», анализируются способы и приемы создания их образов. Отмечается, что создание колоритных, запоминающихся фигур действующих лиц является художественным достижением автора. Особое внимание уделяется женским образам. Проводятся параллели с другими произведениями на сельскую тематику, что позволяет выделить традиционные и новаторские черты романа И. Акулова.

Ключевые слова: роман, персонаж, образ, характерология, концепция, природоописание, психологизм.

Самобытный эпический талант Ивана Акулова наиболее ярко проявился в романе «Касьян остудный» [1]. Однако он не был по достоинству оценен, за редким исключением обойден вниманием критики. Н.Л. Лейдерман, высоко оценивая романное творчество писателя, в интервью журналу «Урал» говорил: «Иван Акулов – единственный на Урале настоящий романист (после Мамина-Сибиряка). К сожалению, роман «Касьян остудный» не смог пробиться на страницы «Урала, но ведь это же замечательная вещь... «Касьян остудный» композиционно куда крепче скроен, а ка-

кая там пластика – словно густой луг, где каждая травинка, каждый лютик выписаны. А собственно историческая концепция акуловского романа куда многомернее, сложнее, чем в других романах на сходную тему» [7, с. 174]. О «замалчивании» романа писал и А. Ланциков [6].

Все это определяет актуальность нашего исследования. Предполагается решение следующих задач: во-первых, дать краткую характеристику романному творчеству И. Акулова; во-вторых, выявить роль и место ключевых персонажей в формально-содержательной структуре произведения; в-третьих, проанализировать способы, приемы создания образов героев; в-четвертых, определить характерные особенности поэтики романа. В статье применяется имманентный анализ текста с частичным использованием элементов контекстуального и сравнительного методов. Научная новизна заключается в комплексном изучении характерологии И. Акулова, в анализе системы образов романа как основного его формально-содержательного компонента.

«Касьян остудный» – образец классического романа толстовского, шолоховского типа с его широтой изображения жизни народа, глубиной авторских размышлений об его исторических судьбах, психологической убедительностью характеров. Вот что говорил Виктор Астафьев автору: «Ничего я честнее, мужественней и талантливей не читал в нашей литературе о нашей горемычной деревне... Только через себя пропустивши нашу деревню возможно было написать о ней так глубоко, с таким проникновенным страданием, как это сделал ты. Все же твое преимущество в возрасте сказалось – несколько лет работы на земле, истинной, взрослой, заменяют всю память и интуицию, какая, например, дадена мне» [2, с. 252].

«Театром действия» в романе стало уральское село Устойное, где разворачиваются события, типичные для русской деревни в те переломные годы, а изображенные характеры обретают обобщенное значение. В связи с этим В.Н. Запевалов писал, что «мастерство Акулова-художника проявилось в создании колоритных, запоминающихся крестьянских характеров, в описании ярких картин природы» [5, с. 35] (это также было отмечено Н. Сергованцевым [10], А. Пайшиковым [9]). Именно объемность и разнообразие характеров являются одной из сильных сторон романа. Ав-

тор исследует жизнь и психологию людей разных сословий, их поступки, дела и мысли. Каждый персонаж – яркая, самобытная личность, выписанная художником слова. Центральные герои – труженики-крестьяне, кровно связанные с землей, не мыслящие без нее свою жизнь, судьбу. Проникновенно, со знанием пишет И. Акулов о думах, чаяниях и надеждах мужика-земледелца, который «перед лицом немилосердной судьбы обречен на труд до забвения и бессилия» (с. 25)*.

Ключевой фигурой в романе является Федот Федотыч Кадушкин. Н.М. Сергованцев пишет, что вся линия сюжета, связанная с этим персонажем, «обнаруживает высокую зрелость и мастерство писателя, способного схватить приметку времени в многозначном образе героя, ни в коем случае за конечными своими идеями не упуская живую душу его» [10, с. 151]. Действительно, Кадушкин – порождение послереволюционной эпохи, когда советская власть дала крестьянину землю.

С первых страниц книги вырисовывается его колоритная фигура. «В воротах появился Федот Федотыч, мужик рослый, надломленный в пояснице, и потому особенно рукастый. У него густые, с прямым подрезом усы и крепкий раздвоенный подбородок» (с. 43). Обратим внимание на детали портрета, которые станут ведущими в дальнейшей его характеристике, – «надломленный в пояснице» и «раздвоенный подбородок». Автор не склонен ни идеализировать, ни умалять достоинства своего героя. Трудолюбие, любовь к земле, чувства хозяина, целеустремленность, рачительность – черты характера Кадушкина, которые вызывают к нему симпатии автора и читателя. Своим неустанным трудом, хозяйским отношением к земле он добился положения, стал состоятельным мужиком.

Вместе с тем Федот Федотыч – сильно противоречивая и сложная натура. Его «раздвоенность», двуличие проявляются в его поступках и мыслях. Именно в них видны его байские замашки, самодурство, жадность, высокомерие, нелюбовь к близким и односельчанам. Червоточина индивидуализма, годами сформировавшаяся психология собственника гложет его изнутри. Неслучайно автор подчеркивает и такую деталь в его портрете, что «ходит Кадушкин *загребом*, землю под шаг берет широко» (курсив наш. – Р.Х.) (с. 43). Желание обогатиться во что бы то ни стало, за-

гresti под себя, взять побольше земли в собственность постепенно становится единственной целью в его жизни.

Для обозначения устойчивого стержня сознания и поведения людей Э. Фромм вводит понятие «ценностная ориентация», которая «есть у каждого индивидуума» [12, с. 200]. У Кадушкина происходит своеобразная трансформация ценностных ориентаций, вернее их утрата. Из коренного труженика земли, влюбленного в нее и преданного ей, он постепенно превращается в собственника, заботящегося лишь о своем благе, с недоверием и подозрительностью взирающего на мир, видящего в окружающих лишь недоброжелателей и врагов. Для него нет радости в самом процессе труда, при этом он думает лишь о приумножении своего богатства. Автор тонко подмечает еще одну психологическую деталь в портрете героя. Вот он разглядывает в зеркале «свою шею, тонкую, черную и жилистую, как старые гужи на хомуте» (курсив наш. – Р.Х.) (с. 43). Да, Кадушкин надел на себя хомут, но в какой-то момент «надломился», надорвался от непомерной ноши и в конечном счете пришел к тупику, к трагическому концу. Раскулаченному, опозоренному и униженному, с клеймом «враг советской власти», ему ничего не остается, как покончить с собой. Автор причину трагедии героя в первую очередь видит в нем самом. Психология собственника, мироеда подточила его изнутри; поставив себе цель наживы, обогащения любым путем он превратился в стяжателя, в своего рода «коробочку», «плюшкина», тем самым отторгнув от себя людей, близких.

В то же время в романе ясно показано, что драматизм судеб таких людей обусловлен исторически. Такие, как Кадушкин, попали под жернова истории, она подмяла их, уничтожила. Это время окончания НЭПа, сворачивания свободного рынка, торговли, поворот к политике военного коммунизма, продразверстке. На пороге 1928 год, начало коллективизации. Символично и то, что в устах героя неоднократно звучит имя Святого Касьяна, что связано с високосным годом, который в народе исстари считается недобрый, неурожайным и несчастливый. Кадушкин словно чувствует приближение конца, жалуется на беспорядки, на раскрепощенность людей, на всеобщий хаос, говорит, что «Касьян остудный бед опять наворочает» (с. 125).

Одна из главных сюжетных линий романа, его идейно-композиционный центр связаны с образом Харитона – сына Федота Федотыча.

* Здесь и далее цитаты из романа Ивана Акулова «Касьян остудный» приводятся по изданию [1] с указанием страниц в круглых скобках.

Автор раскрывает характеры отца и сына силой сходства и контраста. В сущности, они близки, представляют один и тот же социальный тип зажиточного крестьянина. Младший Кадушкин унаследовал от отца трудолюбие, любовь к земле, рачительность. Ему также не чужды чувство жалости к своему добру, нежелание отдавать свое, нажитое трудом, в коллективное владение, а желание иметь больше земли в личной собственности, зажить широко и богато. Но в нем это не доведено до крайности, до абсолюта, как у отца. От него он отличается более мягким характером, отходчивостью, сострадательностью, честностью, прямоотой и отзывчивостью. Во многом через этот образ автор размышляет о человеке, о земле, о природе-матушке, о любви и в целом о ценностях бытия.

У Харитона своя философия жизни, которая, можно сказать, близка автору. Глядя на беззаботного, ленивого, бездомного и равнодушного ко всему мужика, герой осуждает мужика предприимчивого, делового, стремящегося к обогащению, к приумножению своего капитала, которому все мало и мало (к таким он относит и себя), но вместе с тем он думает, что все-таки именно такие люди делают жизнь, двигают ее вперед, на них держится мир. Если для Кадушкина-отца земля – прежде всего средство обогащения, капитал, то для сына это и источник жизни, первозданная красота, радость труда.

С образом Харитона связан один из ведущих мотивов романа – мысль о близости человека к земле, о сродненности с ней. И отрыв его от земли сродни подрыву корней, гибели. В этом отношении младшему Кадушкину уготована еще более трагическая участь, чем старшему. Он приговорен беднотой к выселению и тайно вынужден бежать с семьей в город, став тем самым «блудным сыном» поневоле. Проникновенно, психологически убедительно пишет автор о душевном состоянии героя в эти моменты жизни. Так через судьбу этого персонажа И. Акулов наглядно показывает, какие были допущены перегибы, приняты волюнтаристски поспешные решения по отношению к зажиточному крестьянину в те годы.

В характеристике героя немалая роль отведена его жене Дуняше, показу их взаимоотношений. Автор с большой симпатией и теплотой повествует об их чистой, искренней любви, привязанности друг к другу. Несмотря на враждебность односельчан, лишивших их крова, они не озлобляются, покорно несут

свой крест, стремятся обустроить свою жизнь на чужбине.

Еще один образ, через который автор выражает свое отношение к общественно-политическим событиям изображаемого времени, – это Семен Григорьевич Оглоблин. Как человек, хорошо знающий заботы, тревоги и надежды труженика-мужика, он пытается помочь отцу и сыну Кадушкиным, спасти их от раскулачивания и репрессий. Ключевым моментом первой части романа является его разговор с Харитоном, когда Оглоблин проявляет отеческую заботу, сочувственное отношение к человеку, попавшему в трудное положение. Он несколько смягчает ситуацию, избегает острых углов, называя начавшиеся преследования, высылки зажиточных мужиков экономической борьбой, одним из хозяйственных рычагов воздействия на него. В романе он выражает официальную точку зрения, политику советской власти по отношению к коллективизации, искренне советует Харитону и другим вступить в колхоз. «Хозяйство, которое вы ведете, не имеет будущего. Отец твой, Федот Федотыч, – пень старый, век свой изжил и сам по себе на своей делянке изойдет», – говорит он его сыну (с. 172–173). Писатель ясно дает понять, что и среди партийцев было немало людей, стремящихся создавать новые отношения, формы хозяйствования на селе мирными путями, методом убеждения, а не наскоком, волюнтаристски, вырывая с корнем нажитое, устоявшееся веками.

Сложный и противоречивый характер создан в образе племянника Семена Оглоблина – Аркадия. В нем выведен тип оборотистого мужика, что и Федот Кадушкин. Те же жизненные установки движут его мыслями и поступками – работа ради личного обогащения, наживы. Однако это более глубокая натура. Ему нельзя отказать в трудолюбии, стремлении иметь свою землю, трудиться на ней. Он смел, горд, силен, отходчив, не лишен чувства сострадания и любви. Автор не скрывает свои симпатии к герою, когда тот сладостно предается размышлениям о будущем, строит планы строительства нового дома, создания семьи, закупки молотилки, плуга, другого инвентаря. Однако эпизод жестокого избия сестры Дуни, грубость по отношению к любящей его Марии, к своей матери вызывают у читателя противоречивые, неоднозначные чувства к Аркадию. Желание рубить сплеча, идти напролом, авантюризм, стремление к самоутверждению, своенравность, вспыльчивость и бескомпромиссность – эти черты как

нельзя лучше характеризуют этого персонажа. Но, как видно из романа, не только и не столько эти качества героя обусловили трагизм его судьбы, сколько само суровое время, жертвой которого он стал.

В свое время М.М. Бахтин и вслед за ним Е.М. Мелетинский [8], опираясь на опыт русской и зарубежной литературы, предложили типологию литературных персонажей. Исходя из их концепции, Аркадия можно отнести к авантюрному типу героя. М.М. Бахтин считал, что «авантюрное начало связано с вечной человеческой природой – самосохранением, жадной победы и торжества, жадной обладания, чувственной любовью» [3, с. 176]. Мысли и действия нашего героя являются подтверждением этого. Он готов бороться за достижение своей цели, добиваться изменения своего жизненного положения, т. е. стремится к «изживанию фабулизма жизни» [4, с. 138].

В персонажном мире И. Акулова важное место занимают женские образы. В них явлен другой тип персонажа – «житийно-идиллический» (по Е.М. Мелетинскому). Подобные персонажи живут радостями и горестями реальной жизни, ее повседневными заботами. Они верны нравственным устоям, открыты миру, способны любить и быть доброжелательными к каждому. Им, прибегая к терминологии А.А. Ухтомского, присуща «доминанта на другое лицо» [11, с. 248]. У Акулова образы женщин привносят в роман лиризм и романтику, задушевность, возвышенные чувства, расширяют его тематические границы. Тема любви, материнства, семьи, дома – все то, что связано с жизнью человека на земле, писатель большей частью изображает и выражает через женские характеры. С большой симпатией он рисует жену Харитона Дуню, любимую Якова Умнова Любаву, избранницу Титушки Рямка Марию. В каждой героине находит особенное, запоминающееся. Скромность и немногословность, преданность семье и мужу выделяют Дунышу; рассудительность, внешняя холодность, вместе с тем притягательность, какая-то тайна, загадочность окружают Любаву; настоящей русской красавицей, веселой и задорной, в то же время заботливой и серьезной предстает Мария. Они привлекают автора и читателя своей внешней и внутренней красотой, обаянием. Изображая их самобытные характеры, индивидуальные судьбы, писатель также показывает, что их связывает, объединяет общая судьба – они несут нелегкое бремя безмолвных и терпеливых тружениц и страдалец. Рядом с мужьями и любимыми они про-

ходят череду испытаний и лишений. Эти образы вносят в роман лирический мотив сострадания, теплоты, любви к ближнему, мотив спасения, возрождения души через любовь, добро. Это ярко видно на примере судьбы Якова Умнова. Воспоминания, думы о любимой женщине, ее образ, желание скорой встречи с ней помогли герою выжить, выстоять в нечеловеческих условиях заключения, каторжного труда и вернуться другим человеком. В трудные минуты безысходности, скитаний на чужбине опорой, надежным спутником для Харитона становится его Дуныша. И не случайно повествование о драматических судьбах и событиях заканчивается сценой, в которой Мария видит «доверчивую и зоркую» звезду, в которой узнала свою заветную давность, которая осенила ее еще до рождения, и обрадовалась вся несомненной истине. Это уже не бессловесная кадушкинская работница, а акуловская Святая Мария, молящаяся за своего Аркадия, за спасение души всех заблудших, грешников, верящая в добро, любовь и милосердие. Полыхающая «белым огнем» звезда, которую она видит, указывает путь к истине, к Богу и символизирует надежду.

Жизнь и быт крестьянства на Урале Акуловым изображаются во всей противоречивости, в сложном борении светлого и темного, прекрасного и безобразного, нравственного и уродливого. Семен Оглоблин, Харитон, Титушко, Дуныша, Любава, Мария, а впоследствии и Яков воплощают в романе светлые начала, лучшие черты народного характера. Представителями противоположного лагеря, символизирующего новую власть в селе Устойном, выступают Умнов, Егор Бедулев, Мошкин. О них автор пишет без выраженной антипатии, но с какой-то жалостью, со сдержанным чувством неприязни и снисхождения.

С будущим председателем сельсовета Егором мы встречаемся в начале романа. Автор показывает его глазами «деревенского философа», божьего человека Титушки Рямка. Тот наблюдает, как «по дороге ехал Егор Сиротка. Изведенные колеса его телеги катились то мимо колеи, то обрывались в нее, и телега ходила из стороны в сторону. Егор сидел на грядке, а ноги едва не волочились по земле. За спиной на соломе лежала литовка, грабли и гармошка» (с. 17). Егор вовсе не следует народной мудрости «коси коса пока роса, росу долой пошли домой» и едет на сенокос уже ближе к обеду. Этот небольшой эпизод не только содержит характерологические детали по отношению к герою, но и обретает более ши-

рокий, символический смысл. На такой телеге Егор едет по жизни, «въедет» на ней в колхоз, который он создает силой, угрозами, «штыком и наганом». И далеко ли он уедет? Такой вопрос звучит в подтексте. И не случайно здесь говорится о гармошке. Не только в сенокос, но и в горячую пору страды Егор Бедулев в конторе сельсовета будет спать или играть в шашки и ждать манны небесной от советской власти, в то время как Кадушкины, Оглоблины, Ржановы будут косить, молотить, собирать урожай, который тот же председатель будет у них конфисковывать.

Чтобы ярче оттенить, выделить суть характера героя, писатель часто прибегает к приему контраста. Если дом Кадушкиных всегда прибран, чист и ухожен, в нем светло, уютно и тепло, то совсем другая картина предстает взору читателя в доме Бедулева. «Изба и кухня под одним потолком, на одном полу, покотом к печи, которая сплошь в дымных трещинах. На дворе белый день, а в избе полумрак. Пахнет сыростью, горошницей и младенцем. В переднем углу большой стол с точеными ножками и с выдвинутым ящиком; на нем куцая клеенка, прикипевшая к столешнице. Двое мальчиков, с жидкими, ни на чем не останавливающимися глазенками, ели горошницу из обколотого чугунка» (с. 140). Здесь все почти как у Н.В. Гоголя: каждая вещь, каждый предмет словно кричит: «Я тоже Бедулев, я тоже Бедулев!».

Если Егор так и остался Бедулевым, приносящим людям лишь беду, страдания и горе, то характер другого представителя власти Якова Умнова в романе претерпевает эволюцию. В его образе обрисован человек, по воле судьбы и стечению обстоятельств оказавшийся не на своем месте. В душе героя происходит борьба личности и характера, природного и наносного, навязанного человеку средой, обстоятельствами. Здесь мы видим противоречие между индивидом-гуманистом и навязанной ему социальной судьбой. Вначале Егор, как и Бедулев, беспощаден, жесток по отношению к зажиточным крестьянам своего села, беспрекословно выполняет указания Мошкина. Перелом в сознании героя начинается тогда, когда он видит разрушенные, разграбленные беднотой хозяйство, двор Кадушкиных, Ржанова. В эти минуты он готов все сложить, уйти, оставить должность председателя сельсовета. «Бросить надо все, отойти в сторону, пока есть время» (с. 298), – думает он в отчаянии. Автор и в дальнейшем подвергает Умнова испытаниям. Арест и тюрьма, каторжные работы за утерю

вверенного ему оружия, жизнь на грани смерти, долгая разлука с родными и близкими, – пройдя через все это, он действительно «умнеет», опрошается, по-иному смотрит на жизнь, на людей, постепенно приходит к постижению истины. Некогда черствая ко всему душа Якова сейчас откликается на звуки, запахи и цвета природы, наслаждается чувством весны, красотой весеннего цветка. Умнов, подобно цветку, тоже «приземлен», стал ближе к людям, добрым и чутким, любящим, что и помогло ему выжить в тяжелых условиях заключения, а после возвращения начать новую жизнь.

В композиции романа есть ключевые эпизоды, важные в характеристике того или иного героя. В третьей части дается сцена душевного разговора двух устоевцев – Якова и Харитона. Удары судьбы сблизили бывших идейных противников, оба оказались на чужбине, но и в этих условиях каждый по-своему понимает и воспринимает жизнь, свою судьбу, свое прошлое. При всей своей доброте, мягкости по отношению к людям Харитон остается в кругу личных интересов и настроен пессимистически; в его словах слышны личная обида, злость на односельчан; он чувствует себя как «оторванный лист», которого любой может гнать с места на место. Его собеседник тоже не избалован судьбой, но смотрит на жизнь более светлыми глазами. Он дальновиднее растерявшегося, отчаявшегося и стоящего на распутье Харитона, открыт людям и надеется на лучшее. Если Харитон не видит обратной дороги домой, то Яков не мыслит свое будущее без родины, односельчан и коллективного труда с ними. По мысли автора, именно такие люди и должны составить основу колхозов. Своего рода завершающим аккордом в раскрытии характера этого персонажа является эпизод, в котором он исповедуется перед Любовью. Горячо и взволнованно, искренне он не только говорит о своей любви к ней, но и благодарит ее за спасение, за надежду, за начавшуюся новую жизнь.

Следует отметить, что И. Акулов продолжает линию русской классики в плане показа спасительной и возвышающей силы любви. Судьба его героев свидетельствует, что женщина свои лучшие качества раскрывает в любви, в служении и преданности своему избраннику, а мужчина – в защите доверившийся ему женщины, и наоборот, отсутствие любви лишает человека нравственной опоры, красоты человеческих отношений.

Как видно, любимые герои И. Акулова часто характеризуются через природу, которую

они воспринимают, любят ее, на ее фоне предаются размышлениям, воспоминаниям, встречаются с любимыми. Так в роман входит онтологическая тема связи человека и земли, человека и природы. Прием психологического параллелизма позволяет писателю показать соотношенность духовного мира, настроения героя с определенным состоянием природы. Как правило, пейзаж в этих случаях окрашен в мажорные тона, светлые краски, что гармонирует с мыслями героев о счастье, о любви, чувством близости друг к другу. Если для Бедулева и Мошкина природа – среда обитания, и они ее не замечают и не воспринимают, то для Харитона, Якова, Дуни, Марии, Любавы это некая тайна, символ жизни, земля-кормилица, поле деятельности. Например, Харитон, поневоле оторванный от родных мест, оказавшись в городе, с щемящей душу ностальгией смотрит на чужие поля, созревшие хлеба; его руки тоскуют по труду на земле.

Примечательно, что при изображении «несимпатичных» героев автор не прибегает к таким средствам психологизма, как внутренний монолог, несобственно-прямая речь, параллелизм. Он словно «боится» приблизиться к ним, отторгает от себя, характеризует их с чисто внешней стороны – через диалоги, действия и жесты, обстановку, детали портрета, интерьера. Прежде всего это относится к Бедулеву и Мошкину.

Иное дело, когда речь идет о других персонажах. Здесь основным приемом создания образа, раскрытия характера становится внутренний монолог, косвенная речь героя, художественный параллелизм (показ соотношенности душевного мира персонажа и природы). Особенно часто используются широкие возможности несобственно-прямой речи, которая позволяет писателю словно проникнуть в тайники души героя, читать его сокровенные мысли, непосредственно выражать чувства и настроение. Так достигаются психологическая выразительность, эмоциональность, лиризм, рождается чувство сопереживания. Поэтому в рассказе о Харитоне и его семье, Якове Умнове, Оглоблине, Марии, Любаве все чаще звучит голос человека, живущего одной жизнью с ними.

Как уже было отмечено ранее, «Касьян остудный» продолжает линию русского классического романа, и поэтому можно говорить о его типологических связях, в первую очередь с произведениями деревенской прозы. Характеры и обстоятельства в романе И. Акулова во многом напоминают шолоховскую

«Поднятую целину». Коренная ломка старых форм хозяйствования на земле, судьба середняка, создание комбедов и продотрядов, раскулачивание, высылка зажиточных крестьян, жесткая линия партии на создание коллективных хозяйств, коммун – все это образует основную сюжетную канву произведений, их проблемно-тематическое содержание. Однако оценка событий и лиц, их авторское восприятие, его симпатии и антипатии позволяют говорить о том, что писатели идут разными путями к решению проблемы. У Шолохова идеологическая подоплека имеет выраженный характер. Читая его роман, заранее знаешь, что «зло будет наказано, а добро восторжествует». Не случайно в критике говорили и о заказном характере произведения. На его страницах разворачивается «оптимистическая трагедия», гибель лучших героев логична и исторически оправданна – новое, передовое побеждает в жестокой борьбе со старым и враждебным. В исследованиях того времени отмечалось, что «Поднятая целина» – рассказ о людях, освобождающих себя навсегда от давящих, уродующих человека условий частнособственнической жизни» [13, с. 663]. У М. Шолохова победа нового не вызывает сомнений, т. к. обеспечена всем предшествующим развитием общества. Весь ход сюжетного повествования, массовые сцены, изображение непримиримой борьбы классовых врагов, система образов – все подчинено показу рождения человека новой, коммунистической морали. Но сосредоточенность автора на положительных героях и событиях привела к замалчиванию неприглядных сторон коллективизации. В то же время понятно, что объективное ее изображение в годы создания романа было невозможно.

Историзм художественного мышления позволяет И. Акулову также верно воссоздать общественно-политическую ситуацию первых лет коллективизации, изобразить накал борьбы и страстей, выразить идею неизбежности победы нового над старым. Но в то же время, оставаясь в русле шолоховской традиции в целом, автор «Касьян остудного» не подпадает под влияние старшего собрата по перу и ищет свои пути художественного решения проблемы, продиктованные логикой развития характеров, сущностью событий и обстоятельств. В его романе нет ярых врагов советской власти, подобно шолоховским Половцеву, Лятевскому, Островнову, но противостояние сил, классовая борьба изображены со всей остротой и драматизмом. Писатель не навязывает читателю готовых выводов, и у него нелегко су-

дить о победителях и побежденных. Можно сказать, что вопрос «кто кого» остается открытым. И. Акулов не принимает безоговорочно идею поступательного развития общества, подмечает на этом пути омуты, перепады, перевертыши. Рассказывая об изломанной жизни своих героев, исковерканных судьбах, писатель словно вопрошает: есть ли оправдание смерти Федота Кадушкина, скитаниям на чужбине Харитона и его семьи, Титушки Рямка, злключениям Аркадия Оглоблина, драматической судьбе Семена Оглоблина? По сути, все они в финале остались на перепутье, в пути в никуда, в неизвестность. А это не героимаргиналы, находящиеся на обочине сюжета, а центральные персонажи романа, олицетворяющие социальные типы, реальные характеры. Жизнь их разбросала, вихрь времени и перемен вырвал с насиженных мест, не давая взамен ничего. Один Умнов дошел до финиша с ясно определенной жизненной позицией. И в конце романа не звучит парадный гимн победе, а теплится луч надежды на просветление, на лучшее, на человеческую доброту.

Если роман М. Шолохова органично вписывается в рамки социалистического реализма и является примером художественной реализации принципов данного метода (народность, партийность, положительный герой, устремленность к прекрасному, к идеалу, сочетание героического и трагического, идея поступательного развития общества, прогресса), то акуловский «Касьян остудный» скорее сформировался в недрах так называемого социального реализма, с его глубоким аналитическим началом, суровой правдой жизни и характеров. По своей идейной направленности «Касьян остудный» близок к роману Г. Троепольского «Чернозем» (1962) и повести С. Залыгина «На Иртыше» (1964), в которых говорится о неверных подходах к коллективизации, о головокружениях от неудач, создается трагический образ сибирского крестьянина-средняка. Вместе с тем, в отличие от своих предшественников и современников (В. Белова, Б. Можаяева, М. Алексеева и других представителей деревенской прозы), И. Акулов более суров и серьезен в показе простого мужика-земледельца, менее привержен к мажорным тонам и краскам, к изображению веселья и праздников. Эту особенность его поэтики Н.М. Сергованцев в свое время определил как «художественный аскетизм».

Роман «Касьян остудный» является еще одним подтверждением непреложной истины, что в литературе не концепция автора определяет и довлеет над объектом, а материал, пред-

мет изображения в конечном счете формируют его философию истории, личности и мира. Логика развития событий и характеров, верность жизненной правде легли в основу художественской концепции изображаемого в романе.

Список литературы

1. Акулов И.И. Касьян остудный: роман. М., 1991.
2. Астафьев В.П. Нет мне ответа. Иркутск, 2009. С. 252–253.
3. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 2016.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
5. Запевалов В.Н. Акулов Иван Иванович // Русская литература XX века. Прозаики, поэты, драматурги. М., 2005. Т. 1. С. 35.
6. Ланшиков А. Очевидность минувшего // Его же. Избранное. М., 1989. С. 178–193.
7. Лейдерман Н.Л. Ответы на вопросы журнала «Урал» // Урал. 2003. № 2. С. 174–175.
8. Мелетинский Е.М. О литературных архетипах. М., 1994.
9. Пайшиков А. Избранное. М., 1989.
10. Сергованцев Н.М. Иван Акулов: Литературный портрет. М., 1986. С. 172.
11. Ухтомский А.А. Интуиция совести. СПб., 1996.
12. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М., 1994.
13. Якименко Л.Г. Творчество М. А. Шолохова. М., 1997.

* * *

1. Akulov I.I. Kas'yan ostudnyj: roman. M., 1991.
2. Astaf'ev V.P. Net mne otveta. Irkutsk, 2009. S. 252–253.
3. Bahtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo. M., 2016.
4. Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1979.
5. Zapevalov V.N. Akulov Ivan Ivanovich // Russkaya literatura XX veka. Prozaiki, poety, dramaturgi. M., 2005. T. 1. S. 35.
6. Lanshchikov A. Ochevidnost' minuvshago // Ego zhe. Izbrannoe. M., 1989. S. 178–193.
7. Lejderman N.L. Otvety na voprosy zhurnala «Ural» // Ural. 2003. № 2. S. 174–175.
8. Meletinskij E.M. O literaturnyh arhetipah. M., 1994.
9. Pajshchikov A. Izbrannoe. M., 1989.
10. Sergovancev N.M. Ivan Akulov: Literaturnyj portret. M., 1986. S. 172.
11. Uhtomskij A.A. Intuiciya sovesti. SPb., 1996.
12. Fromm E. Anatomiya chelovecheskoj destruktivnosti. M., 1994.
13. Yakimenko L.G. Tvorchestvo M. A. Sholohova. M., 1997.

**The novel “Kasyan Ostudniy”
by Ivan Akulov and its characters**

The article deals with the system of the characters of the novel “Kasyan Ostudniy” by Ivan Akulov. There are analyzed the ways and the techniques of the development of the characters. There is emphasized that the creation of the colorful, memorable figures of the characters is the artistic achievements of the author. There are emphasized the women images. There are drawn the parallels with the other works of the village theme that allows to reveal the traditional and innovatory traits of the novel by I. Akulov.

Key words: novel, character, image, characterology, concept, nature description, psychologism.

(Статья поступила в редакцию 19.04.2021)

М.А. БУРЦЕВА
(Якутск)

**ЛИМИНАЛЬНАЯ ФАБУЛЬНАЯ
МОДЕЛЬ В РАССКАЗЕ
М.Р. ДЖЕЙМСА
«ФЕНСТАНТОНСКАЯ ВЕДЬМА»**

Исследуется лиминальная фабульная модель рассказа М.Р. Джеймса «Фенстантонская ведьма», включающая фазу обособления (характеристику главных героев Николаса Хардмана и Стивена Аша в качестве изгоев и затворников), фазу партнерства (приобретение героями нового опыта, а также пробы недолжного жизненного поведения), лиминальную фазу испытания смертью, приводящую к символической гибели обоих героев, а также финальную фазу преображения героев в новом жизненном качестве, которое происходит на внешнем (физическом) и внутреннем (психологическом) уровнях.

Ключевые слова: готический рассказ, лиминальная фабула, фаза обособления, фаза партнерства, фаза испытания смертью, фаза преображения.

Английская готическая литература как группа преимущественно прозаических жанров оформилась во второй половине XVIII в. на основе длительной традиции и характери-

зуется атмосферой ужаса и тайны, связанной с изображением особых мест действия (замок, заброшенный дом, монастырь, кладбище и т. п.), а также контактами персонажей с миром сверхъестественного (появление призраков, видения, галлюцинации, кошмары и т. д.) [6, с. 49]. Произведения классиков готической прозы – Х. Уолпола, А. Радклиф, М. Шелли, М.Г. Льюиса и др. – во многих отношениях подготовили «ренессанс чудесного» на рубеже XVIII–XIX вв. в условиях кризиса просветительского сознания, «в период, когда категория воображения завоевывала равноправные с разумом позиции» [8, с. 88], сыграв существенную роль в формировании эстетики романтизма, а «злодеи готических романов предвосхитили появление романтического героя-бунтаря» [2, с. 12].

В творчестве английского писателя и историка-медиевиста, ректора Королевского колледжа Кембриджа и Итона Монтею Родса Джеймса (1862–1936) жанр рассказов о привидениях достиг своего наибольшего расцвета. В 1904 г. вышел его сборник «Рассказы антиквария о привидениях», за ним последовали «Новые рассказы антиквария о привидениях» (1911) и «Предостережение любопытным» (1925) [1, с. 858]. Объектом анализа в настоящей статье служит фабульная организация рассказа «Фенстантонская ведьма» (The Fenstanton Witch, 1990), входящего в изданный посмертно авторский сборник «Фенстантонская ведьма и другие истории» (1999).

В основе сюжета рассказа лежит череда таинственных и пугающих событий, произошедших с главными героями – членами совета Королевского колледжа в Кембридже Николасом Хардманом и Стивеном Ашем. Увлеченные, помимо своей профессиональной деятельности, исследованиями в области оккультных наук, герои осуществляют попытку вызвать к жизни казненную по обвинению в колдовстве жительницу деревушки Фенстантон матушку Гибсон. Опасный эксперимент оборачивается столкновением со зловещим демоническим существом в образе гигантской летучей мыши и трагическими последствиями для обоих героев.

По мысли П. Рикера, история, чтобы стать логикой рассказа, должна обратиться к закреплённым в культуре конфигурациям, к схематизму повествования, оперирующему в типах интриг, воспринятых из традиции. Только благодаря этому схематизму действие мо-

жет быть рассказано [7, с. 50]. Данный тезис получает конкретное подтверждение в творчестве одного из корифеев готической прозы М.Р. Джеймса, который, в предисловии к сборнику рассказов «Призраки и чудеса: Избранные рассказы ужасов от Даниэля Дефо до Элджернона Блэквуда» (1924), в частности, писал: «Истории о привидениях представляют собой не более чем разновидность рассказа и подчиняются тем же правилам, что и любой другой рассказ» [3, с. 5]. Таким образом, аналитическое рассмотрение сюжетно необычного текста, в данном случае мистического рассказа, на фоне универсальных матричных схем позволяет глубже проникнуть в конструктивное и смысловое своеобразие оригинального сюжета [12, с. 40].

Фабула художественного произведения определяется как фактическая сторона повествования, т. е. события, случаи, действия, состояния в их причинно-хронологической последовательности, и, таким образом, отличается от сюжета, в котором указанные элементы komponуются и оформляются на основе закономерностей, усматриваемых автором в развитии изображаемых явлений [5]. По определению Б.В. Томашевского, «фабулой называется совокупность событий, связанных между собой, о которых сообщается в произведении... Фабуле противостоит сюжет: те же события, но в их изложении, в том порядке, в каком они сообщены в произведении, в той связи, в какой даны в произведении сообщения о них» [10, с. 119].

С точки зрения исторической поэтики гораздо эффективнее при анализе сюжета с оригинальной фабулой (не говоря уже о фабулах традиционных) пользоваться системой исторически сложившихся фаз сюжетного развертывания текста [12, с. 39]. Одной из таких фабульных моделей организации художественного повествования выступает лиминальная (пороговая) модель развертывания событийной цепи, кульминационным элементом которой служит символическая смерть, т. е. пересечение семантической границы между жизнью и смертью [11, с. 66]. Как полагает В.И. Тюпа, «этой лиминальной моделью следует дополнить список универсальных сюжетных схем» [12, с. 40]: циклическую модель, состоящую из трехфазного цикла (отправка персонажа в чужой мир – пребывание в чужом мире / прохождение через смерть – возврат) и кумулятивную модель, представляющую собой нарастание однородных событий вплоть до финальной катастрофы [9, с. 204].

Фабульная организация рассказа «Фенстантонская ведьма» представляет собой воплощение лиминальной модели сюжетосложения, состоящей из фазы обособления героев на фоне общей картины мира, фазы установления партнерства, фазы столкновения со смертью и финального преобразования героев в новом жизненном качестве.

Начальная фаза обособления включает, прежде всего, краткую предысторию событий, произошедших с главными героями Николасом Хардманом и Стивеном Ашем в пределах основного повествования. При этом первоначальное рассмотрение главных героев в числе рядовых представителей университетского сообщества, упоминание об их возрасте и предварительном образовании («Как и прочие выпускники Королевского колледжа, их сверстники...» (с. 191))* позднее позволяет сконцентрировать внимание на их индивидуальном статусе, выделяющемся на фоне общей картины мира. Разрыв во времени между повествуемыми событиями и собственно событием рассказывания подчеркивается следующим замечанием рассказчика: «Сейчас, когда мы впервые знакомимся с ними...» (с. 191). Существенный временной промежуток, с одной стороны, относит излагаемую историю к событиям давно минувших лет, с другой – обуславливает относительную объективность повествовательного дискурса. В этой связи не случайно в рассказе приводятся некоторые факты общественно-исторической ситуации в Европе того времени, на фоне которых разворачивались таинственные и зловещие события в одном из английских колледжей: «Трон Англии, Шотландии и Ирландии занимала тогда Анна...» (с. 192), «...провостом Королевского колледжа был доктор Джеймс Родерик...» (с. 192), «...в те же дни в Германии подобных магов имелось множество...» (с. 201). Отнесенность в прошлое, в свою очередь, косвенно позволяет рассматривать их в ряду необъяснимых происшествий, так называемых городских (в данном случае университетских) легенд, что позволяет подвергнуть достоверность произошедшего рациональному сомнению. Подобная двойственность, парадоксальность мистического повествования в целом характерна для готической прозы XIX в., когда «повсеместная прозаизация жизни <...> влечет за собой осязаемое обытовление жанра <...> в

* Здесь и далее рассказ М.Р. Джеймса «Фенстантонская ведьма» в переводе А.А. Ставиской цитируется по изданию [4] с указанием страниц в круглых скобках.

творчестве писателей, лишь играющих с идеей сверхъестественного» [13, с. 11].

Следующим фактором обособления персонажей выступает их личностная характеристика в качестве необычных представителей преподавательского состава Королевского колледжа в Кембридже, отличающая их от остальных членов ученого совета. Николас Хардман, в частности, описывается как «мрачный, угрюмый, замкнутый» человек с «хриплым, скрипучим голосом» (с. 191). Упоминание *a strong Lincolnshire accent* («сильного линкольнширского акцента») [14] в данном случае следует рассматривать не только как особенность его индивидуальной речевой манеры, но и как средство маргинализации образа персонажа. Подобным образом представлено и описание личностных качеств Стивена Аша: «Аш от своих кентских предков унаследовал основательный, хотя и несколько медленный ум» (с. 191). В целом дискурс рассказчика носит выраженный иронический характер, особенно в тех случаях, когда в повествовании непосредственно описываются поведение и характер главных героев. В отдельных случаях рассказчик допускает в их отношении категоричные замечания и уничижительные характеристики, такие как *ill-starred priests* («злополучные священники»), *black sheep* («паршивые овцы») и *those fools* («эти глупцы») [Ibid.], что может выступать, с одной стороны, демонстрацией авторской позиции по отношению к увлечению двух христианских священнослужителей оккультными исследованиями в рамках сюжета, с другой – показателем упоминавшихся выше новых тенденций в развитии готической эстетики.

Кроме того, в повествовании содержится косвенное указание на то, что обособленное положение главных героев среди остальных персонажей, сотрудников Королевского колледжа, могло быть обусловлено и их более ранними поступками, явившимися причиной их настоящего статуса. В частности, при описании Стивена Аша рассказчиком приводится поговорка *a good friend and a bad enemy* («такого хорошо иметь другом, но плохо – врагом») [Ibid.], которая «как нельзя лучше передает мнение о нем однокашников» (с. 191) и содержит прозрачный намек на его враждебные отношения с сокурсниками. Как следствие, вполне закономерным выглядит замечание рассказчика о том, что «мало кто в университете и даже в самом Королевском колледже мог похвалиться близким знакомством с кем-либо из них» (с. 193), демонстрирующее существенную ослабленность межкультурных связей персонажей с их окружением.

В рассказе также достаточно подробно описывается общее жизненное пространство главных героев: «Вдвоем они занимали комнату в Старом здании Королевского колледжа, к северу от Капеллы» (с. 193), при этом упоминается о том, что «дверь там всегда бывала заперта на замок» (с. 193). О замкнутом, обособленном образе жизни молодых священников красноречиво свидетельствует короткий эпизод, рассказанный одним из преподавателей колледжа за общим обедом в университетской столовой. По словам доктора Глинна, когда однажды он в прошлом году к ним постучался, «Хардман явился на пороге бледный, как привидение, и из комнаты несло, как от костра, где жгут тряпье и кости» (с. 196). Достопочтенный доктор был обеспокоен шумом, доносившимся из комнаты Хардмана и Аша в неурочный час и, забываясь о благополучии своих соседей, намеревался предложить им помощь. Однако соседи не только не оценили его добрых побуждений, но и повели себя крайне непочтительным образом: «Спросил коротко, что у меня за дело, и захлопнул дверь перед самым моим носом!» (с. 196). Последовавшее за этим глубокомысленное замечание вице-простова «Вот уж зря спрашивал» (с. 197) лишь подтверждает тот факт, что затворничество главных героев не являлось чем-то исключительным в свете их личностного и поведенческого статуса, а скорее представляло собой устойчивую закономерность.

Наконец, кое-какие настораживающие намеки содержатся в рассказе при описании внеурочной деятельности Хардмана и Аша. Так, по словам мистера Морелла, «их нижнему соседу не всегда спится спокойно» (с. 196). Ночные бдения и таинственные эксперименты за закрытыми дверями их общей комнаты вызывают вполне понятные вопросы и опасения коллег и университетского руководства: «Чего ради эта парочка, как мне говорили, топчет ночи напролет...» (с. 196). Отчасти на характер их изысканий проливает свет более раннее замечание рассказчика о том: «что эти двое придерживались совершенно иного (отличного от общепринятого) направления мыслей» (с. 192), тон которого не оставляет сомнений в неподобающем характере их скрытой деятельности в стенах Королевского колледжа.

Вторым этапом фабульного развертывания текста является фаза партнерства, в этой связи прежде всего следует уточнить, что главных героев рассказа М.Р. Джеймса целесообразно рассматривать в качестве единого субъекта повествования, в силу которого они не вступают в партнерские отношения друг с дру-

гом, что подразумевает их самостоятельность и независимость в качестве носителей различных типов сознания, а вместе образуют разнокачественные партнерские отношения разной степени интенсивности с другими персонажами рассказа. В пользу этого утверждения выступает целый ряд факторов художественного впечатления, среди которых, прежде всего, их сюжетное взаимодействие и привязанность («Между собой они тесно дружили...» (с. 193)), общее жизненное пространство («Вдвоем они занимали комнату...» (с. 193)), сходство привычек («...совершали вдвоем длительные прогулки...» (с. 193)). В определенном смысле о единстве субъекта свидетельствуют способы высказывания о них со стороны рассказчика и других действующих лиц. Так, коллеги главных героев чаще всего отзываются о них *those two* («эти двое»), *this couple* («эта парочка»), т. е. не как об отдельных личностях, а как о частях единого целого, неразрывно связанных друг с другом, а рассказчик в большинстве случаев использует выражение *Hardman and Ashe* [14], утверждая конструктивную и смысловую идентичность этих персонажей с позиции хроникера и объективного наблюдателя событий.

Первичное партнерство главных героев в рамках повествования устанавливается в смысле приобретения ими опыта, существенно превышающего уровень их жизненной искушенности [12, с. 39]. Происходит это «в один погожий октябрьский день», когда за обедом в университетской столовой член ученого совета мистер Бейтс рассказывает о казни, учиненной жителями деревушки Фенстантон над старухой Гибсон, обвиненной в колдовстве. Рассказ коллеги об обстоятельствах судебного процесса и последовавшей за ним экзекуции вызывает живейший интерес со стороны Хардмана и Аша: «...первая часть беседы очень и очень их заинтересовала» (с. 196). Их заинтересованность оказывается отнюдь не случайной – молодые священники всерьез увлечены изучением магических ритуалов, и произошедший случай сулит им ценный материал для дальнейших исследований: «Если сегодня все сладится как надо, мы с тобой, Аш, узнаем кое-что стоящее» (с. 197). При этом их интерес выходит далеко за пределы чисто научного познания («Если мы получим три пряди волос и саван, то станем повелителями элементарей» (с. 198)), а является прежде всего проявлением крайнего индивидуализма, неприемлемого для духовного лица, которое выражается в стремлении обрести безграничную власть и могущество.

В рамках установления нового партнерства главные герои осуществляют недолжные пробы жизненного поведения, обнаруживая при этом известную осведомленность о последствиях возможной неудачи. Так, в частности, Хардман упоминает о неких «темных господах», могущих явиться за душой недавно почившей матушки Гибсон, а также о том, что при встрече с ними «...ничего хорошего нас не ждет» (с. 198). Похожие опасения звучат и в словах Аша: «Если мы не поспеем на место действия раньше их, тогда действительно нас ждут неприятности» (с. 198). О полном осознании обоими героями несоответствия их действий священническому статусу, кощунственного характера их изысканий свидетельствует краткий эпизод на дороге к Лолуортской церкви, куда под покровом ночи направляются Хардман и Аш. На пути им встречается зловещая процессия, состоящая из семерых безликих людей, сопровождающих охваченного ужасом пленника, от которых они, не сговариваясь, спешат укрыться за придорожной изгородью: «...Хардману с Ашем совсем не хотелось, чтобы в этот ночной час кто-нибудь узнал в них пасторов из Кембриджа» (с. 199). Но даже эта жуткая встреча на ночной дороге не заставляет их отказаться от своих намерений: «...ни один не заикнулся о том, что надо бы отказаться от своего зловещего замысла и повернуть домой» (с. 200). При этом рассказчик отзывается о них как о людях *obstinate and dogged* («упрямых и упорных») [14], что в очередной раз образует противоречие с традиционным образом духовного лица, отличительными качествами которого должны выступать скромность поведения и смирение в помыслах.

В рамках последующего эпизода на кладбище недолжное поведение главных героев сменяется деятельностью, которую с полным основанием можно назвать преступной, т. к. речь идет о собственно оккультных ритуалах и черной магии: «Затем они приступили к мрачным ритуалам...» (с. 200). При этом в повествовании также присутствует прямое указание на запретность и рискованность действий подобного рода, в частности, упоминание о коварстве темных сил («...верность этим союзникам не свойственна» (с. 200)), которую служители церкви не могли не осознавать.

Примечательно, что при детальном описании манипуляций главных героев на кладбище повествовательная манера рассказчика вновь приобретает выраженное ироническое звучание: «В кольце между кругами они не без труда изобразили символы планет и буквы древнееврейского алфавита...» (с. 201), «Той но-

чью они затеяли – и верили, что им это удастся, – произнести определенные заклинания...» (с. 201). Замечания рассказчика о том, с каким трудом им удастся организовать место проведения колдовского ритуала, об ошибках при его проведении, преждевременной уверенности в успехе всего предприятия недвусмысленно указывают на несоответствие замысла и исполнения и в этом смысле могут быть расценены в качестве особой формы недолжного поведения, при котором обладатели недостаточно глубоких знаний и главным образом сомнительной ясности убеждений осуществляют попытку постичь природу явлений высшего порядка, недоступных с позиции неполноценности. Однако основной причиной неудачной пробы жизненного поведения главных героев остается при этом общий запретный характер их деяний, противоестественность поступков («Затем им предстояло вернуть тело в могилу и заново засыпать землей» (с. 201)) и кощунственные речи («Начал читать нараспев латинские заклинания, кощунственную имитацию церковной службы...» (с. 202)), непростительные со стороны священнослужителей.

Ключевая для лиминальной модели сюжетосложения пороговая фаза испытания смертностью впервые формируется в эпизоде проникновения главных героев на деревенское кладбище («Хардман с Ашем <...> приблизились к кладбищенской стене – туда, где через нее можно было без труда перелезть» (с. 200)) и представлена в форме символического посещения «земли мертвых». Примечательное упоминание рассказчика об охватившем их страхе и о том, что оба были *unnerved* («ослабевшими») также следует рассматривать как редуцированное воплощение мотива смерти в смысле утраты жизненной силы.

Во второй раз концепт смерти формируется в сцене чтения 91-го псалма *Qui Habitat* («Живущий под покровом»), когда из-за густого облака показалась луна и Стивен Аш «как подкошенный рухнул к ногам Хардмана» (с. 202). Причиной обморока (как ослабленного инварианта смерти) одного из главных героев на этот раз становится появление у могилы матушки Гибсон зловещего существа из потустороннего мира: «С первого взгляда его можно было принять за огромную летучую мышь со сложенными крыльями...» (с. 202). Образ смерти, персонифицированный в облике чудовища с телом летучей мыши и человеческой головой, представляет собой его традиционное воплощение в произведениях готического жанра. Исходящая от существа смертельная угроза подчеркивается кратким описанием по-

ведения «жуткого фантома», который «...выпрямился во весь рост и стал озираться, словно в поисках жертвы, которую чуял поблизости» (с. 203). Завершением напряженной финальной сцены на кладбище снова становится редуцированный мотив смерти: «Когти его потянулись к лицу Хардмана, и больше тот ничего не помнил» (с. 203), представленный в форме бессознательного состояния (*he knew no more*) второго героя.

Сигналом к формированию финальной фазы преобразования становится возвращение молодых священников в Королевский колледж: «На следующее утро Хардмана отвел в Кембридж его сотоварищ Аш» (с. 203), где становятся очевидны роковые последствия совершенных ими действий и произошедшие в их результате фатальные изменения личностей главных героев. Преобразование героя часто сопровождается его возвращением к месту прежних, ранее расторгнутых или ослабленных связей, на фоне которых акцентируется его новое жизненное качество [12, с. 40].

Преобразование как изменение статуса героев происходит одновременно на внешнем (физическом) и внутреннем (психологическом) уровнях. Так, в последних эпизодах рассказа упоминаются пошатнувшееся здоровье одного и полная утрата физических и душевных сил другого: «Он же, и сам потерявший здоровье, в последующие двадцать лет содержал Хардмана в своем приходе Уиллотон и ухаживал за ним до самой его смерти» (с. 203). Примечательно упоминание рассказчика о том, что *Hardman never saw light again* («света дня Хардман больше не увидел») [14]. Выражение «не видеть света дня» также может означать символическую смерть персонажа, и в таком случае предвещающая финальное преобразование лиминальная фаза для него остается непреодоленной.

Существенные изменения происходят и с остальными персонажами рассказа. В частности, обращает на себя внимание заметная перемена душевного состояния главы учебного заведения: «Провост Родерик, однако, бледен, что ему отнюдь не свойственно, взбурдажен и неразговорчив» (с. 203). Изменения затрагивают и привычный образ жизни других членов ученого совета колледжа: «...на протяжении нескольких месяцев едва ли не все старшие члены совета как никогда усердно посещают службы в Капелле» (с. 203). Наконец, в последнем эпизоде рассказа упоминается о некоем протоколе, согласно которому «...членам совета колледжа было разрешено скрепить документально свое торжественное отречение

от противозаконных деяний, предаваясь коим они совершали тяжкий грех» (с. 204) и который сразу после подписания навсегда затерялся в секретных архивах Королевского колледжа в Кембридже. По этой причине остается неясным, было ли подписание вышеупомянутого отречения со стороны Хардмана и Аша добровольным или произошло по настоянию совета. В случае, если отречение было искренним (в пользу этого говорит использованное рассказчиком выражение *were permitted* («было разрешено»)) [14], финальное преобразование обоих главных героев в рамках повествования можно считать состоявшимся, а лиминальную фабульную модель завершенной во всей полноте. Но если в целях избежания огласки имело место определенное принуждение, о чем свидетельствуют поспешный характер мероприятия и окружающая его атмосфера секретности, говорить о полноценном преобразении главных героев не приходится. В художественном плане это означает дискредитацию личностного статуса и жизненной позиции героев, которой в данном случае выступает индивидуализм. В этой связи малозначительный в сюжетном отношении эпизод с таинственным документом приобретает ключевое значение для раскрытия художественного задания произведения.

Таким образом, фабульная организация рассказа М.Р. Джеймса «Фенстантонская ведьма» соответствует «четырёхфазной лиминальной модели» [12, с. 38] и представляет собой последовательное развертывание фазы обособления, включающей характеристику главных героев Николаса Хардмана и Стивена Аша в качестве изгоев и затворников; фазы партнерства как приобретения героями нового опыта, а также проб недолжного жизненного поведения, которое затем сменяется преступной деятельностью (занятия черной магией); лиминальной фазы испытания смертью, включающей проникновение на кладбище и встречу с существом из потустороннего мира, приводящую к символической гибели обоих героев; а также финальную фазу преобразования героев в новом жизненном качестве, которое происходит одновременно на внешнем (физическом) и внутреннем (психологическом) уровнях. Аналитическое исследование рассказа М.Р. Джеймса «Фенстантонская ведьма» на основании универсальной фабульной модели позволяет, с одной стороны, рассматривать его в контексте классической традиции готического жанра, с другой – полнее раскрыть его идейно-художественное своеобразие.

Список литературы

1. Брилова Л.Ю. Монтегю Родс Джеймс // Церковное привидение: Собрание готических рассказов. СПб., 2010. С. 858–862.
2. Бурцев А.А., Иванова О.И., Тесцов С.В. История зарубежной литературы. Часть II (XIX–XX вв.). Якутск, 2010.
3. Джеймс М.Р. Из предисловия к сборнику «Призраки и чудеса: Избранные рассказы ужасов. От Даниэля Дефо до Элдджернона Блэкуда» // Клуб Привидений: Рассказы. СПб., 2008. С. 5–6.
4. Джеймс М.Р. Фенстантонская ведьма // Клуб Привидений: Рассказы. СПб., 2008. С. 191–204.
5. Литературная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/4685/Фабула (дата обращения: 06.04.2021).
6. Полякова А.А. Готическая проза // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. ред. Н.Д. Тамарченко. М., 2008. С. 49–50.
7. Рикер П. Время и рассказ. Т. 2: Конфигурация в вымышленном рассказе. М.; СПб., 2000.
8. Соловьева Н.А. У истоков английского романтизма. М., 1988.
9. Тамарченко Н.Д., Тюпа В.И., Бройтман С.Н. Теория литературы: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений: в 2 т. Т. 1: Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. М., 2010.
10. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. М., 1999.
11. Тюпа В.И. Анализ художественного текста: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений. М., 2008.
12. Тюпа В.И. Введение в сравнительную нарратологию: науч.-учеб. пособие для самостоятельной исследовательской работы. М., 2016.
13. Чамеев А.А. Лицом к лицу с призраками, или Шаг во тьму // Торжество тьмы: Готический рассказ XIX–XX веков. М., 2010. С. 5–22.
14. James M.R. The Fenstanton Witch [Электронный ресурс]. URL: <http://www.users.globalnet.co.uk/~pardos/ArchiveFenstanton.html> (дата обращения: 10.04.2021).

* * *

1. Brilova L.Yu. Montegyu Rods Dzhejms // Cerkovnoe privedenie: Sbranie goticheskikh rasskazov. SPb., 2010. S. 858–862.
2. Burcev A.A., Ivanova O.I., Tescev S.V. Istoriya zarubezhnoj literatury. Chast' II (XIX–XX vv.). Yakutsk, 2010.
3. Dzhejms M.R. Iz predisloviya k sborniku «Prizraki i chudesa: Izbrannye rasskazy uzhasov. Ot Danielya Defo do Eldzhernona Blekvuda» // Klub Privedenij: Rasskazy. SPb., 2008. S. 5–6.
4. Dzhejms M.R. Fenstantonskaya ved'ma // Klub Privedenij: Rasskazy. SPb., 2008. S. 191–204.

5. Literaturnaya enciklopediya [Elektronnyj reurs]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/4685/Fabula (data obrashcheniya: 06.04.2021).

6. Polyakova A.A. Goticheskaya proza // Poetika: slovar' aktual'nyh terminov i ponyatij / gl. nauch. red. N.D. Tamarchenko. M., 2008. S. 49–50.

7. Riker P. Vremya i rasskaz. T. 2: Konfiguraciya v vymyshlennom rasskaze. M.; SPb., 2000.

8. Solov'eva N.A. U istokov anglijskogo romanizma. M., 1988.

9. Tamarchenko N.D., Tyupa V.I., Brojtman S.N. Teoriya literatury: ucheb. posobie dlya stud. filol. fak. vyssh. ucheb. zavedenij: v 2 t. T. 1: Teoriya hudozhestvennogo diskursa. Teoreticheskaya poetika. M., 2010.

10. Tomashevskij B.V. Teoriya literatury. Poetika. M., 1999.

11. Tyupa V.I. Analiz hudozhestvennogo teksta: ucheb. posobie dlya stud. filol. fak. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2008.

12. Tyupa V.I. Vvedenie v sravnitel'nyu narratologiyu: nauch.-ucheb. posobie dlya samostoyatel'noj issledovatel'skoj raboty. M., 2016.

13. Chameev A.A. Licom k licu s prizrakami, ili Shag vo t'mu // Torzhestvo t'my: Goticheskij rasskaz XIX–XX vekov. M., 2010. S. 5–22.



**Liminal fable model in the story
“The Fenstanton Witch”
by M.R. James**

The article deals with the liminal fable model of the story “The Fenstanton Witch” by M.R. James including the phase of isolating (the characteristics of the main characters Nicholas Hardman and Stephen Ashe as outsiders and anchorites), the phase of partnership (the acquisition of the new experience by the characters and the tests of the improper living behaviour), the liminal phase of trial of death coming to the symbolic death of both characters and the final phase of the characters’ transformation in new living quality that occurs at the external (physical) and internal (psychological) levels.

Key words: gothic story, liminal fable, phase of isolating, phase of partnership, phase of trial of death, phase of transformation.

(Статья поступила в редакцию 10.04.2021)

А.Р. ДАВЫДОВА
(Армавир)

М.Р. САРКИСЯН
(Пятигорск)

**АТРИБУТИВНЫЕ ЧЕРТЫ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ
АДАПТАЦИИ ЕВРОПЕЙЦЕВ
В ИНДО-БУДДИЙСКОМ МИРЕ
(на материале романа М.М. Кей
Shadow of the Moon)**

Описываются дистинктивные особенности процессов адаптации европейцев в индо-буддийском мире в эпоху колониальной экспансии. Демонстрируются основные этапы и стратегии адаптации европейцев на материале произведения М.М. Кей Shadow of the Moon, выделяются индикаторы высокой и низкой адаптивности. Представлен анализ закономерностей социокультурной адаптации, определены базовые адаптационные стратегии межкультурного взаимодействия.



Ключевые слова: социокультурная адаптация, стратегии адаптации, индикаторы адаптивности, индо-буддийский мир, интеграция, М.М. Кей, Shadow of the Moon.

Непрекращающийся интерес к изучению процессов взаимовлияния народов Запада и Востока с их традиционно противопоставляемыми, но имеющими ряд общих черт культурами, потребность в достижении конструктивного диалога культур и народов Запада и Востока порождают актуальность рассмотрения социокультурной адаптации. Отметим, что преодоления языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Особое внимание следует уделить процессу постепенного преодоления культурного барьера, который предопределяет критерии успешности адаптации, расширяет знания о факторах, детерминирующих специфику межкультурной адаптации. Настоящая статья посвящена описанию дистинктивных особенностей процессов адаптации европейцев в индо-буддийском мире в эпоху колониальной экспансии на материале произведения М.М. Кей Shadow of the Moon.

Процесс взаимодействия и взаимообогащения культур является той важной движущей силой прогресса, которая воздействует на вну-

тренинг потенци и культуры, и художественной литературы. Текст художественного произведения, в который автор вводит элементы, нормы и правила иноязычной среды, является источником воссоздания прошлого и трансляции элементов, составляющих ценность и смысл социокультурной жизни. Роль читателя как адресата декодированной информации состоит в определении ценностных установок, являющихся неотъемлемыми компонентами этнокультурной среды.

Восток охватывает три разных культурных мира – китайский, индо-буддийский, арабо-мусульманский, в которых доминируют различные нормы и религиозные установки. Взаимодействие с местным населением, овладение языком, участие в социальной и культурной жизни сообщества – все это является неизменными составляющими процесса социокультурной адаптации. В предлагаемой статье акценты расставлены на основных этапах и стратегиях адаптации [1] европейцев в индо-буддийском мире, индикаторах их высокой и низкой адаптивности в иноэтнической среде.

М.М. Кей наглядно иллюстрирует детальную картину жизни европейцев на Востоке. В своем произведении автор затрагивает обширный круг вопросов, варьирующихся от адаптации европейцев к климатическим условиям, быту, образу мысли восточного человека, готовности принятия традиций с планомерной интеграцией до полного отторжения чуждого им восточного мира.

Обратимся к следующему фрагменту:

(1) *'Have you any knowledge of the East?' inquired Alex abruptly. Lady Ware looked a little taken aback.*

'If you mean, have I ever been there, I have not. Why do you ask?' 'I only wondered if you have any idea as to what life, and to what conditions of life, you are sending your cousin? It is no country for a young lady who has been brought up in such surroundings as these.'

'Nonsense!' said the Countess crisply. 'Thousands of Englishwomen - many of them well bred - have managed admirably out there. I myself am acquainted with some of them. Lady Lawrence, Sir Henry's wife -'

'She is dead,' interrupted Alex curtly. ... 'Dear me,' said the Countess inadequately. 'I had not heard. Poor Sir Henry. Of what did she die?'

'India,' said Alex laconically [2, p. 45].

В данном фрагменте речь идет о предвзвешенной, «априорной» адаптации, начинающейся еще до непосредственного контак-

та с Индией. Роль преадаптации является залогом формирования внутренней программы действий потенциального субъекта адаптации, обеспечивающей его начальное вхождение в инокультурную среду. Содержательной основой ее становится формирование первичных знаний, представлений, установок, предубеждений, касающихся иного этнокультурного сообщества.

Капитан Алекс Рандал убежден, что Индия является неподходящим местом для юной девушки и пытается донести возможные трудности жизни, которые неминуемо постигнут ее в Индии. Нежелание графини противостоять попытке племянницы отправиться в Индию заставляет ее вспомнить имена некоторых англичанок, которые благополучно жили в Индии. Апеллирование к супруге Генри Лоуренса – британского военачальника и государственного деятеля на территории Британской Индии – позволяет Алексу Рандалу говорить о невозможности адаптации европейцев к жизни в Индии.

В лаконичном ответе на вопрос графини о причине смерти супруги Генри Лоуренса (*Of what did she die?*) *'India,' said Alex laconically*) капитан вкладывает более весомые понятия, которые выходят за пределы климатических условий, болезней и затрагивают содержательную основу социокультурной адаптации европейцев, оказавшимися неспособными приспособиться к новым для себя условиям иноязычной среде.

(2) *'Then surely you have met many of your fellow-countrywomen out there? Are you trying to tell me that none of them finds life supportable? I cannot believe that you are serious.'*

'No,' said Alex slowly. 'Many of them would be nowhere else if given the choice. But as a general rule these fall into two categories: those who remain, and endure every hardship that heat and disease and exile can bring, for love of husband or father. And those whose social status in this country is such that India gives them a sense of position and importance that they cannot obtain here. The rest hate it. The latter consideration will hardly apply to the Condesa, but can you be sure of the first one? I understand that it is five years and more since she last saw Mr Barton' [2, p. 47].

В рассматриваемом фрагменте автор обращает внимание на то, что Индия была для британского населения противоречивым неоднозначным местом адаптации. За долгие годы проживания в иноязычной среде многим уда-

валось преодолеть трудности и приспособиться к совершенно непригодным для жизни европейцев условиям.

Однако были и те, которые в силу внешних обстоятельств, вынуждены были находиться в Индии и воспринимать эту страну как место непосильного труда, приобретения статуса и положения в обществе. Невзирая на их предпочтение, положение в обществе обязывало их приспособиться к новым условиям жизни в Индии. Важным представляется и тот факт, что большинство субъектов адаптации испытывало презрение к чужой культуре и нежелание влиться в нее.

Рассмотрим следующий фрагмент:

(3) ... *Emily was full of anxiety and foreboding. Emily was staunchly and stubbornly British; possessed of all the ingrained insularity of her race. Her two children had both been born, lived their brief days and died in this hostile foreign land, and had been laid to rest in this alien soil. She did not find India beautiful or exciting. She saw it only as the graveyard of her children; an uncivilized and barbaric country with a medieval standard of morality, sanitation and squalor that it was the divinely appointed but distasteful task of men like Ebenezer to govern and control and lead into the path of enlightened Western living* [2, p. 22].

В рассматриваемом фрагменте представлен второй этап адаптации – период дисбаланса взаимоотношений адаптанта с принимающей средой. Столкновение субъекта адаптации Эмили с Индией с ее непривычными ей социокультурными условиями вызвали формирование у нее ощущения разочарования, замешательства, дезориентированности, дискомфорта. Посредством сравнения *as the graveyard of her children*, эпитетов *an uncivilized and barbaric country, this hostile foreign land, this alien soil* автор наглядно иллюстрирует состояние культурного шока, которое испытывает Эмили, оказавшись в чуждой для нее среде. Новая этнокультурная среда в глазах адаптанта Эмили вербализуется в следующей фразе: *country with a medieval standard of morality, sanitation and squalor*. Сравнение культурных ценностей Англии и Индии, незнание норм и обычаев, существенное изменение условий жизни в Индии стали причиной эмоционального дисбаланса адаптанта и ее полного неприятия новой культурной среды.

Фраза *to govern and control and lead into the path of enlightened Western living* вербализует так называемую стратегию культурной коло-

низации, которая выражается в этноцентризме. В данном случае новая реальность воспринимается крайне неадекватно европейцами, культура ими резко критикуется и отвергается. Более того, европейцы активно стремятся перенести свои атрибуты культуры и этнические стереотипы в новую среду, навязать новому окружению собственное мировосприятие и образ жизни

Обратимся к следующему фрагменту:

(4) *It had been no unusual thing in the past for the sahibs to install Indian women in their compounds, and there had been a time when such a practice was encouraged ... because close association with such women taught them more of the country, and gave them a better understanding of the men under their command. Many had married Indian women, and Lady Wheeler, wife of the British General commanding at Cawnpore, was known to be an Indian lady of good family. But with the arrival of more and more white women in the country these relationships became fewer...* [2, p. 76].

В рассматриваемом фрагменте вербализован один из способов адаптации англичан к новым реалиям Индии. Процесс адаптации происходит путем интегрирования адаптанта в жизнь нового сообщества через освоение им знаний и социальных навыков, присущих индийскому обществу. Одним из способов приобретения практических знаний, достижения комфорта жизни в новых этнокультурных условиях для англичан становится брак с индийской женщиной. Вступление в брак позволяет англичанину чувствовать себя более приспособленным и обеспечивает получение социальной поддержки нового этнокультурного окружения, т. к. в данном случае англичанин оказывается способным продемонстрировать уровень знаний тех норм, традиций и социальных навыков, которые составляли содержание чуждой ему культуры.

Стоит также отметить, что посредством словосочетания *the arrival of white women*, фразы *these relationships became fewer* в рассматриваемом контексте автор подчеркивает готовность англичан к адаптации в новой среде. Однако автор подводит читателя к тому, что нежелание интегрироваться в новую этнокультурную среду и социально адаптироваться к ней проявляется в привнесении и сохранении британских норм, традиций на территории колониальной Индии, которые выражаются в реалиях повседневного быта, семейных устоев.

Обратимся к следующему фрагменту:

(5) *Their talk was a talk that Alex understood and had listened to on many occasions - the all-important problems of village life. Crops and harvesting, the drying up of a well, the damage done by deer and wild pig, the failure of certain crops owing to a poor monsoon, a dispute over a marriage dowry - the half of which had not been paid - and a vexed question of grazing rights. This was the India that he knew and loved, and which, as far as any European may understand the mind of India, he understood* [2, p. 82].

В рассматриваемом примере представлен этап адаптации, при котором происходит актуализация изменений в сознании и поведении человека в ответ на условия этнокультурной среды. Так, в данном фрагменте представлен образ англичанина, который, преодолев все трудности новой среды, смог полностью интегрироваться в реалии индийского общества, и вербализованы основные индикаторы его адаптированности.

Овладение языком, свободная ориентировка в новой среде, освоение ценностей, норм, стандартов поведения и традиций индийского сообщества, приспособление к новой природно-экологической среде, паритетное общение и взаимодействие с местным населением, полноценное участие в социальной и культурной жизни индийского сообщества – все это является неотъемлемыми элементами вхождения в иноязычную культуру. Употребление определенного артикля перед именем собственным и усилительной конструкции *This was the India that he knew and loved* усиливает степень приобщения адаптанта к новой культуре Индии.

Обратимся к следующему фрагменту:

(6) *He had little love for the cities, for to him they seemed to contain all that was worst in the East, and he could never ride through them without experiencing horror and pity and despair.*

The sight of filth and disease and the callous indifference towards the suffering of man and beast was something that he could not accept or ignore, as the majority of his fellow-countrymen appeared able to do. The naked, starveling children of the poor with their spindle legs, bloated bellies and eye-sores on which the flies clustered, the diseased deformities who begged their bread in the gutters, and the noseless, eyeless lepers who wandered at large through the narrow streets, seemed to him an offence before God, and, in some way, a thing for which he himself bore a personal responsibility. Scarcely less terrible in his eyes was the sight of dumb animals, starving,

diseased or mutilated, who were left to die slowly and in agony because none would take upon themselves the sin of destroying life [2, p. 84].

В рассматриваемом примере представлен широкий ряд словосочетаний *the sight of filth and disease, the callous indifference, the suffering of man, the naked, starveling children of the poor, the noseless, eyeless lepers, the sight of dumb animals, starving, diseased or mutilated*, вербализующих характерные черты собирательных индийских городов, находящихся в состоянии экономического запустения. На успех социокультурной адаптации в иноэтнической среде большое влияние оказывают факторы общественной жизни. В данном примере преодоление культурной дистанции европейца и его последующей интеграции в городскую среду Индии носит маловероятный характер. Оказавшись на Востоке, англичанин находит неприемлемыми ценностные ориентиры Востока, нравственные установки, своеобразное отношение к растительному и животному миру. Например, фраза *none would take upon themselves the sin of destroying life* отсылает читателя к религиозным традициям Индии, к той национально-культурной черте, которая обязывает индийца относиться к некоторым животным как священному предмету почитания, тем самым обрекая их на мучительную смерть. Лексемы, представленные в форме перечисления *horror and pity and despair*, указывают на степень несостоятельности интеграции и толерантного сосуществования европейца в новой для себя городской среде.

Обратимся к следующему примеру:

(7) *Colonel Packer's duty towards God impelled him to make every effort to spread the Gospel to the heathen, and he was at present engaged in an earnest attempt to convert his entire Regiment to Christianity... Colonel Gardener-Smith had lately discovered that his philanthropic venture was regarded by his sepoys as a subtle method of destroying their caste...* [Ibid., p. 112].

Словосочетания *to spread the Gospel to the heathen, attempt to convert his entire Regiment to Christianity* отсылают читателя к стратегии культурной колонизации, выражающейся в этноцентризме, в перенесении западных атрибутов, религиозных норм, этнических стереотипов в новую среду. Стремление навязать западные установки, в частности духовно-нравственного характера, приводит в итоге к непониманию и неприятию элементов западной культуры.

Рассмотрим следующий фрагмент:

(8) *There was a fatalism too about the East that appealed to her, and the filth and squalor and cruelty that everywhere underlay the beauty did not in any way lessen her love for the land. The city was ugly and foetid and full of sights that were unbelievably horrible to Western eyes, and Winter's eyes did not miss them. But she loved the city too. The heaped colours of fruits and vegetables and grain in the bazaar. The rich smell of mustard oil and masala, of musk and spices and ghee. The shops of the potter and the silversmith. The stalls that sold glass bangles as fine and light as silk and as fragile as a dried leaf, in glittering, sparkling, burning colours - red and blue and gold and grass-green. The silk shops with their gay bales piled high in the shadows. The drifting, jostling crowds and the great, lazy Brahmini bulls, sacred to Shiva, who shouldered through the narrow streets taking toll of the baskets of the vegetable-sellers* [2, p. 145].

В рассматриваемом фрагменте визуализирован начальный этап социокультурной адаптации, который начинается с момента прибытия англичанки Винтер в иную этнокультурную среду и характеризуется энтузиазмом, позитивным эмоциональным настроением и оптимистическими ожиданиями со стороны субъекта адаптации. На успех социокультурной адаптации англичанки Винтер к новой среде в значительной мере повлияли факторы общественной жизни Индии, представленные фразами и словосочетаниями *the heaped colours of fruits and vegetables and grain in the bazaar, the rich smell of mustard oil and masala, of musk and spices and ghee, the shops of the potter and the silversmith, the stalls that sold glass bangles, the silk shops, the drifting, jostling crowds and the great, lazy Brahmini bulls*.

В то же время автор противопоставляет уровень адаптивности европейцев так таковых и англичанки Винтер, для которой фатализм, символизация и ритуализация Индии предстают в новых красках. В примере преодоление культурной дистанции европейцами невозможно в силу их отторжения и неприятия образа жизни, быта индийцев. Для большинства европейцев, оказавшихся на Востоке и столкнувшихся с грязью и мерзостью заустения, Восток является неприемлемым для вхождения и постепенной адаптации с последующей интеграцией.

Рассмотрим следующий пример:

(9) *White women were seldom to be seen in the city, and on the rare occasions on which they went there they went in carriages and escorted*

by white men. But Winter would go with only Yusuf, the syce, and at first the crowds would collect to giggle and stare and follow her, peering and whispering. But she went so often that they became used to her and to the fact that she spoke their language with an idiomatic fluency that they had rarely met with in others of the sahib-log. She came to have many friends and acquaintances in the city [2, p. 148].

Особенности социокультурной адаптации европейцев представлены в сочетаниях *seldom to be seen, went in carriages, escorted by white men*, указывающих на низкий уровень интеграции европейцев в другую среду. Контакты с коренным населением не приветствовались со стороны англичан, даже подвергались осуждению. Англичанки зачастую выходили в свет в сопровождении супругов.

Фразы *spoke their language with an idiomatic fluency, have many friends and acquaintances* вербализуют адаптивные способности англичанки Винтер в новой этнокультуре. Знание языка, социальных навыков поведения, свободная ориентация в новой среде, обретение друзей, общение и взаимодействие с местным населением свидетельствуют о высоком уровне адаптированности и готовности к интеграции в индийское общество.

Климатические условия Индии являются индикаторами низкой адаптивности англичан к новой этнокультурной среде. Например:

(10) *May and June were normally burning months in the plains, but this May was not like others, and he could only regret it, since an early hot weather and soaring temperatures would have sent many women hurrying to the hills with their children, while this unusual mildness was causing them to linger and put off the day of separation* [Ibid., p. 237];

(11) *Delhi was far away, hidden behind the dust and the dancing heat-haze and the parched, blazing plains* [Ibid., p. 241].

Европейцы находили климат в Индии невыносимым. Жизнь в равнинной части была невыносимой. Наиболее тяжелым для них был период с марта по сентябрь. Жаркий сухой сезон длился до июня. Затем погода становилась невыносимо знойной и дождливой. С июля до середины сентября держалась влажная жаркая погода. Это время года англичане проводят в предгорьях Гималаев, чтобы приспособиться и преодолеть трудности жизни в новой среде.

Таким образом, комплексный анализ фактического материала позволяет определить базовые адаптационные стратегии межэтни-

ческого взаимодействия и выделить основные этапы социокультурной адаптации в иноэтнической среде. Установлено, что основными стратегиями выступают стратегии культурной колонизации, ассимиляция и интеграция. Доказано, что овладение языком, высокий интерес к социокультурной жизни сообщества и участие в ней способствуют высокой адаптивности европейцев в иноэтнической среде, в то время как индикатором низкой адаптивности является отторжение и неприятие чуждой культуры, дезориентированность, культурный шок, вызванный экономическим состоянием страны, неблагоприятными климатическими условиями.

Список литературы

1. Триандис Г.К. Культура и социальное поведение: учеб. пособие / пер. с англ. В.А. Соснина. М., 2007.
2. Kaye M. M. Shadow of the Moon. London, 1995.

* * *

1. Triandis G.K. Kul'tura i social'noe povedenie: ucheb. posobie / per. s angl. V.A. Sosnina. M., 2007.



Attributive traits of social and cultural adaptation of the European in the Indo-Buddhistic world (based on the novel "Shadow of the Moon" by M.M. Kaye)

The article deals with the description of the distinctive peculiarities of the processes of adaptation of the European in the Indo-Buddhistic world in the period of the colonial expansion. There are demonstrated the basic stages and the strategies of the adaptation of the European based on the work "Shadow of the Moon" by M.M. Kaye, there are revealed the indicators of high and low adaptiveness, there are defined the basic adaptative strategies of the interethnic interaction.

Key words: *social and cultural adaptation, adaptation strategies, adaptation indicators, Indo-Buddhistic world, integration, M.M. Kaye, Shadow of the Moon.*

(Статья поступила в редакцию 29.04.2021)



О.А. ЛЕОНТОВИЧ
(Волгоград)

**МЕЖДУНАРОДНАЯ СТУДЕНЧЕСКАЯ
НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
«ЛЮБОПЫТНОЕ В ЛИНГВИСТИКЕ,
ПЕРЕВОДОВЕДЕНИИ
И ЛИНГВОДИДАКТИКЕ»
(Волгоград, ВГСПУ,
21 апреля 2021 г.)**

Главное, к чему стремятся преподаватели, организуя студенческие конференции, – пробудить у своих учеников любопытство и интерес, «дерзость воображения» (Дж. Дьюи), показать, что научная работа может быть увлекательной, что можно делать маленькие, но свои собственные открытия. Именно такую цель преследовала Международная студенческая научная конференция «Любопытное в лингвистике, переводоведении и лингводидактике», проведенная 21 апреля 2021 г. кафедрой межкультурной коммуникации и перевода. Данное мероприятие проходит ежегодно, но на этот раз было решено вывести его на новый, международный уровень.

Интерес к конференции, которая проводилась в смешанном формате – очно и онлайн, – превзошел ожидания организаторов: в общей сложности в ней приняли участие 520 человек из пяти стран: Великобритании, Индии, КНР, России и США. Вынужденное обращение к средствам дистанционного обучения в период пандемии и необходимость овладеть такими программами, как Zoom, Microsoft Teams и др., в данном случае сыграли положительную роль, дав возможность встретиться на одной площадке представителям трех континентов. Молодые исследователи, находящиеся в тысячах километров друг от друга, смогли вступить в полноценное общение, узнать о научных интересах друг друга и поделиться результатами своих изысканий. Как когда-то заметила австрийская писательница М. Эбнер-Эшенбах, «Если любопытство касается серьезных проблем, оно уже именуется жадной познания».

Пленарное заседание дало студентам возможность прослушать доклады известных ученых из разных стран. Выступление Майкла Дэвида Хейзена, профессора американского университета Уэйк Форест из штата Северная Каролина, с которым у Центра американистики ВГСПУ давно установились дружеские и профессиональные связи, было посвящено истокам межкультурной коммуникации как учебной и научной дисциплины, ее настоящему и будущему, значимости поиска взаимопонимания даже в условиях нынешней непростой политической ситуации.

Важным событием для участников конференции стал также доклад Нилакши Сарьянараян, профессора кафедры славянских и финно-угорских языков Делийского университета (Индия), которая неоднократно становилась победителем всемирных конкурсов преподавателей русского языка, а 4 ноября 2019 г. получила медаль Пушкина лично из рук российского президента *за достижения в области искусства и культуры, образования, гуманитарных наук и литературы, за большой вклад в изучение и сохранение русского языка и культурного наследия*. Темой ее доклада стало языковое многообразие Индии, ее государственные языки и многочисленные диалекты, а также статус и распространение в Индии английского языка.

Большой интерес у слушателей вызвал совместный доклад директоров Института Конфуция Бангорского университета (Уэльс, Великобритания) Лины Дейвитт и Ли Куньяна. В первой части их выступления содержалась информация про удивительную историю Уэльса, украшающие его старинные замки, а также загадочный валлийский язык и попытки его поддержания и распространения. Во второй части доклада рассказывалось про практику преподавания китайского языка в рамках Института Конфуция Бангорского университета, с которым волгоградские коллеги уже много лет успешно обмениваются опытом и научными идеями.

Известный китайский профессор Дзян Ямин, в недавнем прошлом директор Института европейских языков Тяньцзиньского уни-

верситета иностранных языков, продолжающая активно руководить научной работой магистрантов и аспирантов, рассказала о многоязычии в Китае, иероглифической письменности как факторе, обеспечивающем единство китайской нации и понимание между жителями разных провинций.

Студенты с большим интересом прослушали доклад директора Института иностранных языков ВГСПУ Н.Н. Панченко, в котором говорилось о многоликости лжи в коммуникации, вербальных и невербальных сигналах ее проявления, раскрывались секретные возможности ее идентификации в дискурсе.

Далее работа конференции была организована по восьми секциям, в которых прозвучало около 100 студенческих докладов, из них более 30 подготовленных иностранными участниками. Тематика представленных докладов включала проблемы:

– лингвистики: «Актуальное членение и связность текста, или “В доме, который построил Джек”» (К.М. Мущенко), «Языковые средства выражения скрытой дискриминации» (У.И. Степанчук), «Женская внутренняя и внешняя красота через призму китайского языкового сознания» (Цзян Синьян);

– переводоведения: «Перспективы теории вариационного перевода кино и телевизионных субтитров» (Чжан Янь), «Сопоставительный анализ фразеологизмов литературного произведения и его перевода на хинди, сделанный в разных периодах» (Суман Кумар Шарма), «Игровая речевая агрессия при переводе развлекательного интервью с английского языка на русский» (А. К. Галустян);

– лингводидактики: «Аутентичные видеоматериалы как средство повышения мотивации к изучению китайского языка» (Н.А. Ситникова), «Использование онлайн-ресурсов на уроках китайского языка в старших классах» (Д.В. Маковецкая), «Средства и приемы организации обучения иероглифике в условиях дистанционного обучения» (С.М. Матвеева) и др.

Почти все выступления сопровождались качественными презентациями PowerPoint.

Отрадно было то, что большинство иностранных участников подготовили доклады на хорошем русском языке. Студенты из КНР раскрыли темы, которые были чрезвычайно интересны и полезны как для студентов китайского отделения, так и для тех, кто в меньшей степени знаком с китайской лингвокультурой, такие как «Отношение к смелости и трусости

через призму китайского языкового сознания» (Пань Сяотун), «Конфликт и его коммуникативные проявления в Китае» (Лань Хун), «Понятие “небо” через призму китайской фразеологии» (Ван Лэй), «Наименования еды как отражение китайских ценностей» (Тянь Мэн) и т. д.

Впрочем, студентам и преподавателям было также приятно и интересно услышать доклады на английском языке и увидеть своих сверстников с американского континента. Студенты из Университета Уэйк Форест выступили с групповыми презентациями, посвященными проблемам культурной идентичности в контексте межкультурной коммуникации, использованию видеоконференцсвязи для межкультурного общения, невербальной коммуникации в условиях пандемии COVID-19, влиянию социальных медиа на межкультурные контакты и т. д.

Среди выступающих были аспиранты и магистранты:

– Бандра Киран из Университета им. Джавахарлала Неру (Индия), которая выступила с блестящим докладом «Телесная метафора в современном политическом дискурсе России»;

– М.А. Костюнин из Нижегородского филиала ВШЭ, убедительно раскрывший тему «Языковая политика провинции Квебек: социокультурные факторы, влияющие на языковые изменения и языковое варьирование (на материале французского языка)»;

– А.О. Прокаева из Самарского государственного социально-педагогического университета, рассказавшая о прагматических адаптациях при переводе путеводителей с русского языка на английский (на материале путеводителя “Samara”) и др.

Но смогли проявить себя и совсем юные исследователи, в том числе первокурсники, делающие первые шаги в студенческой науке. Все продемонстрировали хороший уровень подготовки, заинтересованность, увлеченность, грамотный подход к проведению исследований, готовность участвовать в научной дискуссии.

Жюри конкурса выделило в каждой секции лучшие доклады, которые были отмечены дипломами первой, второй и третьей степени. Однако думается, что самое важное не награды, а возможность открытого диалога между студентами, осознание неограниченных возможностей интеллектуального роста и вера в свои силы.

*Е.А. ИСАКОВИЧ, Н.Н. КОЛОБКОВА,
М.А. ЗАХАРОВА
(Волгоград)*

**«ЯЗЫК, КУЛЬТУРА, КУЛЬТУРНЫЙ
ТЕКСТ»: СЕКЦИЯ В РАМКАХ
МЕЖДУНАРОДНОГО ФОРУМА
ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ
«ВЕЛИКИЕ ИМЕНА РОССИИ»
(19–22 апреля 2021 г.)**

С 19 по 22 апреля 2021 г. в Волгограде проходил Международный форум искусств и культуры «Великие имена России», приуроченный к 800-летию со дня рождения великого благоверного князя Александра Невского и организованный Волгоградским государственным институтом искусств и культуры при активном участии учреждений-партнеров: Волгоградского областного краеведческого музея и Волгоградской филармонии.

В Международном форуме приняли участие деятели науки и искусства из России (Москва, Санкт-Петербург, Волгоград, Томск, Новосибирск, Саратов, Воронеж, Казань, Орел и др.), Луганской Народной Республики, Кыргызстана, Бразилии, Польши, Чехии, Франции, Италии, Германии, США, Греции, Китая, Бангладеш, Индии, Турции, Конго.

Программа форума включала целый ряд научных и творческих мероприятий: международный научный симпозиум «Искусство и культура в контексте времени: традиции, инновации, перспективы», концерты, выставку художников-педагогов Волгоградского государственного института искусств и культуры («Купола России»), круглые столы, мастер-классы, студенческую научную конференцию, а также творческие семинары и встречи.

В начале церемонии торжественного открытия форума с приветственным словом к участникам мероприятия обратились председатель комитета культуры Волгоградской области Станислав Валерьевич Малых, председатель комитета по культуре, делам национальностей и казачества, вопросам общественных объединений, религиозных организаций и информационной политики Волгоградской областной думы Татьяна Петровна Бухтина, и.о. ректора Волгоградской муниципальной консерватории им. П.А. Серебрякова Ольга Юрьевна Осадчая. Особо следует отметить приветственное слово Его Высокопреосвященства Высокопреосвященнейшего Феодо-

ра, митрополита Волгоградского и Камышинского. Митрополит Феодор в своем выступлении подчеркнул, что жизнь Александра Невского, направленная на укрепление суверенитета страны, стала примером служения Отечеству и церкви.

Во время пленарного заседания Международного научного симпозиума «Искусство и культура в контексте времени: традиции, инновации, перспективы» (19 апреля) прозвучали доклады Оксаны Игоревны Лукониной, доктора искусствоведения, профессора, и.о. ректора Волгоградского государственного института искусств и культуры («Экология культуры как феномен художественного пространства современной России»), Татьяны Ивановны Науменко, доктора искусствоведения, профессора, проректора по научной работе Российской академии музыки им. Гнесиных («История отечественного музыкознания: о национальной тематике в диссертационных исследованиях»), Василия Ивановича Супруна, доктора филологических наук, профессора Волгоградского государственного социально-педагогического университета, члена Совета по русскому языку при Президенте РФ («Образ святого благоверного князя Александра Невского в русской литературе и искусстве»).

В рамках Международного научного симпозиума работали следующие секции: «Социально-исторический и художественный аспекты исследования личности и эпохи князя Александра Невского»; «Инновационные проблемы художественного образования»; «Традиционная художественная культура в междисциплинарном диалоге: этнография, фольклористика, музыкознание, музыкальное исполнительство и педагогика, этнолингвистика»; «Актуальные проблемы современного театрального искусства и образования»; «Вокальное искусство: история и методика»; «Взаимосвязь библиотечных традиций и инноваций: потенциал современных публичных библиотек»; «Социально-гуманитарные и художественные парадигмы культуры и искусства: история, теория, междисциплинарный диалог»; «Язык, культура, культурный текст»; «Инновационные подходы в теории и практике современной праздничной культуры»; «Изобразительное искусство: история, теория, диалоги со временем»; «Отечественная музыкальная культура: история и современность»; «Отечественное инструментально-исполнительское искусство в пространстве мировой художественной культуры»; «Богословие культуры».

20 апреля в рамках Международного научного симпозиума «Искусство и культура в контексте времени: традиции, инновации, перспективы» состоялось заседание секции «Язык, культура, культурный текст», организованной кафедрой русского, иностранных языков и литературы Волгоградского государственного института искусств и культуры». В работе секции приняли участие 23 человека, в том числе 6 докторов и 12 кандидатов наук из 11 высших учебных заведений: Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоградского государственного университета, Волгоградского государственного института искусств и культуры, Новосибирского государственного театрального института, Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (Россия), Иссык-Кульского государственного университета им. Касыма Тыныстанова (Кыргызстан), Чанчуньского университета (Китай), Федерального университета Рио-де-Жанейро (Бразилия), Калькуттского университета (Индия), Университета им. Казимира Великого (Польша), Кавказского университета (Турция). Секция работала в двух форматах: онлайн и офлайн (видеоконференцсвязь). В формате видеоконференции прошло общение с российскими исследователями из других городов, а также с зарубежными коллегами.

Доктор филологических наук, профессор Волгоградского государственного социально-педагогического университета Василий Иванович Супрун открыл работу секции, обратившись с приветственным словом к участникам конференции. В своем обращении он осветил актуальные проблемы сохранения русской культуры и русского языка, отметил возрождение интереса к великим именам России. Органичным продолжением вступительного слова стал доклад «Образ святого благоверного князя Александра Невского в русской литературе и искусстве». Были рассмотрены как ранние (княжеское житие), так и более современные тексты, авторы которых обращались к личности великого князя. В докладе было уделено внимание образу Александра Невского в отечественном кинематографе. В своем выступлении Василий Иванович Супрун также отметил ряд монографий об Александре Невском, вышедших в серии «Жизнь замечательных людей», что позволило всесторонне и глубоко раскрыть заявленную тему.

О проблемах русского языка в Кыргызстане рассказала кандидат филологических наук Иссык-Кульского государственного универ-

ситета им. Касыма Тыныстанова Упель Керимбаевна Кадыркулова (доклад «Русский язык в современном Кыргызстане»). Распад СССР привел к практически полному исчезновению в Кыргызстане русскоязычной среды. Кроме того, были почти в 5 раз сокращены часы русского языка в школах и вузах, частично упразднены русские школы. В результате заметно понизился уровень владения русским языком (особенно среди молодого поколения республики). Однако, несмотря на изменение статуса русского языка в Кыргызстане, интерес к его изучению не угасает. Этому способствуют совместные проекты Кыргызстана и Российской Федерации, популяризирующие русскую культуру и язык.

Доктор филологических наук, профессор кафедры истории театра, литературы и музыки Новосибирского государственного театрального института Илья Владимирович Кузнецов рассмотрел жанровые особенности «Жития Александра Невского» (доклад «“Житие Александра Невского” в развитии русской словесности»). Большое внимание в докладе было уделено агиографическому канону и его воплощению в рассматриваемом тексте. Отдельно были проанализированы жанровые признаки воинской повести, а также стилистические средства, заимствованные автором «Жития Александра Невского» из былинного эпоса. Вызвала интерес часть доклада, посвященная сюжетно-композиционным параллелям между «Житием Александра Невского» и «Словом о полку Игореве».

Преподаватель Чанчуньского университета Ду Сянь посвятила свой доклад «Местоположения в составе русских междометий» процессам интеръективизации в русском языке. Был представлен обширный литературно-художественный контекст, в котором полнозначные слова переходят в разряд междометий, теряя лексическое значение и превращаясь в слова-сигналы, которые выражают эмоции и волеизъявления. Было отмечено, что интеръективизация полнозначных слов и их сочетаний происходит постепенно: утрачивается номинативность, закрепляется определенная грамматическая форма компонентов. За речевым образованием закрепляется специфическое значение, в результате единица, подвергшаяся интеръективизации, выпадает из системы словообразования и словоизменения.

Елена Владимировна Бакумова, кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода Волгоградского государственного социально-педагогического университета, в своем докладе

«Коронавирус в Волгограде: изменения в городском языковом ландшафте» обратила внимание на следующие тенденции, обозначившиеся в период пандемии: 1) расширение сферы функционирования и увеличение частотности употребления ряда медицинских терминов; 2) появление семантических и словообразовательных неологизмов; 3) возникновение «антипословиц» (*Вирус не воробей, вылетит – не поймашь*). Были рассмотрены наиболее яркие примеры, заимствованные из городской социальной рекламы.

С докладом «Слово *жемчуг* в русской поэзии и его китайские корни» выступила Вэн Цзятун, аспирант Волгоградского государственного социально-педагогического университета. В докладе были освещены такие вопросы, как этимология слова *жемчуг*, акцентологические изменения, словообразовательный потенциал данной лексемы (особенно в языке художественной литературы). В докладе были проанализированы словообразовательные модели, по которым строятся нормативные и окказиональные дериваты, а также исследованы поэтические контексты, в которых употребляются устаревшие производные с корнем *жемчуг-* (например, прилагательное *жемчужовый*). В докладе был затронут вопрос о морфонологических процессах (чередованиях *г // ж*) на стыке корневой и суффиксальной морфем при образовании производных лексемы *жемчуг*.

Габриэлла де Оливейра Сильва, кандидат филологических наук Федерального университета Рио-де-Жанейро, посвятила доклад «Проблемы чтения произведений Пушкина в Бразилии: полногласие и неполногласие в романе в стихах “Евгений Онегин”» одной из ключевых проблем художественного перевода – передаче авторской стилистики, в языке оригинала выраженной через использование полногласных и неполногласных лексико-стилистических вариантов (*молодой – младой, берег – брег*). Было отмечено, что употребление полногласного или неполногласного варианта можно рассматривать как художественный прием, направленный на воссоздание разговорной или «книжной» интонации. Переводчиком романа «Евгений Онегин» не всегда удается найти точный эквивалент неполногласной лексемы, в результате чего они вынуждены опускать «трудное» слово или подбирать одиночную лексему, максимально близкую по смыслу русскому словосочетанию с «трудным» прилагательным в роли зависимого компонента.

В докладе «Мысли об Индии в древнерусской литературе», подготовленном Лили Ба-

нерджи, кандидатом филологических наук, доцентом Калькуттского университета, были обстоятельно рассмотрены произведения русской средневековой литературы, в которых отразилось восприятие быта и духовного облика Индии. Вызвал интерес развернутый страноведческий комментарий к «Хожению за три моря Афанасия Никитина». В ходе дискуссии прозвучало предложение использовать некоторые материалы доклада в курсе русской литературы, который читается студентам Волгоградского государственного института искусств и культуры.

В докладе «Лингвокультурологические аспекты русской ономастики и ее изучение польскими студентами» Петр Томасик, кандидат наук, адъюнкт Университета им. Казимира Великого, изложил основные принципы и направления подготовки студентов-русистов. В частности, он акцентировал внимание на изучении русской ономастики в культурном и историческом контексте.

Доктор филологических наук, профессор, заведующий отделением славянских языков Фирангиз Шахмуровна Пашаева Юнус и доктор филологических наук, профессор Ялчын Акифович Юнус (Кавказский университет) в докладе «Особенности перевода рассказов В.М. Шукшина на турецкий язык» обратились к характерным приметам стиля писателя, выделив трудные для перевода пласты нелитературной лексики (диалектные слова, сленг, арг, жаргонизмы). Было подчеркнуто, что при переводе произведений В.М. Шукшина на турецкий язык ненормативная лексика часто неверно понимается и, как следствие, передается неточно, что приводит к смысловым и стилистическим потерям. В ходе дискуссии было отмечено, что произведения В.М. Шукшина могут служить источником иллюстративного материала при изучении лексикологии и стилистики русского языка как иностранного.

Ольга Ильинична Попова, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Волгоградского государственного университета, в докладе «Интернет-дискурс: проблема локализации» представила результаты сопоставительного анализа оригинальных и вторичных текстов различных дискурсов (медийного, политического). Были выявлены способы локализации и перевода вербального контента сайтов новостей, политических деятелей. Материал исследования был представлен текстами на русском и французском языках, размещенными на международном интернет-ресурсе *rt.com* и сайтах президентов Франции и России. В докладе

обосновывается использование терминов *локализация* и *перевод* в транслатологии при номинации межъязыковых трансформаций, востребованных при создании сообщений СМИ и при передаче политических заявлений глав государств. Особое внимание было уделено проблеме прагматической адаптации рассматриваемых текстов, была проанализирована возможность добавления или опущения информации в зависимости от прагматических ожиданий потенциального реципиента.

Оксана Валерьевна Лунева, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и литературы Волгоградского государственного института искусств и культуры, выступила с докладом «Культурная апроприация как барьер для межкультурного диалога», который был подготовлен совместно с Еленой Константиновной Черничкиной, доктором филологических наук, профессором Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Исследователи сопоставили такие смежные понятия, как «аккультурация», «адаптация», «ассимиляция» и «культурная апроприация». Последний термин трактовался как заимствование национально-культурных элементов представителями другой культуры. Были рассмотрены процессы межкультурных контактов с позиции культуры-донора и принимающей культуры. Прозвучала мысль о том, что культурная апроприация может препятствовать процессу культурного взаимообогащения, если элементы чужой культуры высмеиваются или грубо эксплуатируются.

Трансформация коммуникативного пространства театрального искусства была проанализирована в докладе Натальи Николаевны Колобковой, кандидата педагогических наук, доцента кафедры русского, иностранных языков и литературы Волгоградского государственного института искусств и культуры. Были выявлены изменения в реализации коммуникации в рамках театрального пространства, происходящие под влиянием современных тенденций к дигитализации. Отмечено, что особое место в современном театре занимают иммерсивные спектакли, предполагающие интерактивное взаимодействие труппы и аудитории, а также VR-спектакли, специфика которых заключается в перемещении зрителей в пространстве и их физическом взаимодействии с реальными объектами, а впоследствии синхронизацией с видеорядом.

В докладе «Элизия и апокопа в итальянском языке: история и современность», подготовленном доцентом кафедры русского, ино-

странных языков и литературы Ольгой Алексеевной Блиновой (Волгоградский государственный институт искусств и культуры), была рассмотрена проблема отсутствия в итальянском языке четкой дифференциации сходных фонетико-синтаксических явлений – элизии и апокопы, состоящих в выпадении конечного безударного гласного звука или слога. Отмечалось, что для обозначения элизии используется специальный маркер – апостроф, сигнализирующий об отсутствии паузы между элементами. Апокопа не обозначается специальным знаком, однако ее бывает трудно отграничить от элизии. Для четкого разграничения этих двух явлений была проанализирована история их возникновения, изучены случаи интерференции этих двух явлений и отмечены все возможные варианты преодоления трудностей в разграничении элизии и апокопы в современном итальянском языке. В заключении даны краткие рекомендации для учащихся вокальных отделений институтов искусств и культуры, изучающих итальянский язык.

Междисциплинарный доклад «Использование лингвокультурного комментария к прецедентному тексту в процессе подготовки волонтеров культуры (на материале «Жития Александра Невского»)» был подготовлен кандидатом педагогических наук, профессором кафедры русского, иностранных языков и литературы Екатериной Александровной Исакович, кандидатом филологических наук, доцентом кафедры русского, иностранных языков и литературы Марией Алексеевной Захаровой, старшим преподавателем кафедры социально-культурной деятельности Анастасией Андреевной Бессмертной (Волгоградский государственный институт искусств и культуры). В докладе была обоснована необходимость комплексного учебного комментария к «Житию Александра Невского» при подготовке волонтеров культуры. Были представлены примеры подтипов такого учебного комментария: 1) собственно исторический; 2) библейский (объяснение ветхо- и новозаветных имен собственных, в качестве метафор и аллегорий использованных в тексте «Жития...»); 3) историко-этнографический (объяснение названий народов, в том числе в аллегорическом употреблении); 4) историко-географический; 5) историко-лингвистический (объяснение отдельных лексем, сохранившихся до настоящего времени в русских говорах и – на правах историзмов – в современном русском литературном языке); 6) литературоведческий (сочетание элементов жития, воинской повести и былины). Отдельная часть доклада была

посвящена важности волонтерства в сфере искусства и культуры.

Марина Анатольевна Калинина, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского, иностранных языков и литературы Волгоградского государственного института искусств и культуры, в докладе «Толерантность и толерантизм. Языковой аспект» рассмотрела смежные понятия «толерантность» и «толерантизм» с точки зрения лингвокультурных особенностей восприятия данных терминов. Описывая проблемы, связанные с глобализацией и природой межэтнических конфликтов, автор подчеркнула важность формирования терпимости как свойства отдельного человека, так и общенационального явления.

В докладе «Лингвоцинизмы в современных массмедиа», подготовленном кандидатом филологических наук, доцентом кафедры русского, иностранных языков и литературы Волгоградского государственного института искусств и культуры Маргаритой Владимировной Калининой, рассматривались негативные процессы, которые связаны с намеренным обесцениванием и извращением заключенных в словах нравственных понятий. Способ преодоления цинизма в языке и речи автор видит в формировании в СМИ здорового отражения к явлениям, которые разрушают традиционную систему ценностей. Борьбе с цинизмом в оценке происходящего также может помочь разработка словарей, специально направленных на укрепление и утверждение этикоречевых норм коммуникации.

Проблемы обучения студентов колледжа искусств иностранному языку были рассмотрены в докладе «Активизация мыслительной деятельности студентов при использовании интерактивных форм работы на уроках немецкого языка», подготовленном преподавателем кафедры русского, иностранных языков и литературы Екатериной Викторовной Трофимовой (Волгоградский государственный институт искусств и культуры). Теоретическая часть доклада была посвящена описанию методов и приемов, стимулирующих аналитическую и рефлексивную деятельность

учащихся (проблемное изложение материала, использование комментированных упражнений, модерация). В практической части в качестве примеров были рассмотрены следующие приемы: «опорный текст (Leittext)», «карусель идей (Ideen-Karussell)», «пчелиный улей (Bienenkorb)».

Доктор философских наук, доктор педагогических наук, профессор Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования Надежда Ефимовна Буланкина в докладе «Ценностный контекст инновационных процессов в развивающейся среде современного иноязычного образования: региональный аспект» проанализировала концептосферу современного отечественного образования. В центре внимания оказались такие понятия, как «интеграционные процессы в образовании», «гуманизация полиязыкового образовательного пространства», «культурное самоопределение личности в образовательном процессе», «полиязыковая концептосфера», «полиязычие», «глобализация». В докладе также прозвучала мысль о важности создания целостного образовательного пространства как главного фактора культурного самоопределения личности.

В заключительном слове председатель секции Василий Иванович Супрун поблагодарил всех участников и отметил, что интерактивная научная площадка сделала возможным конструктивный диалог и обмен накопленным опытом между российскими и зарубежными исследователями русского языка и русской культуры. Проблема художественного перевода привлекла внимание всех участников секции. Были намечены пути дальнейших исследований на стыке лингвистики, лингводидактики и литературоведения: стилистические аспекты перевода, особенности передачи уникальных культурных концептов в художественном, публицистическом, а также педагогическом дискурсе. Участники конференции выразили надежду на дальнейшее плодотворное сотрудничество в сфере сохранения русской культуры и продвижения русского языка за рубежом.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абу Альярус Аммар* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: pedagog_peremena@vspu.ru
- Абышева
Севиндж* – доктор философии по филологическим наукам, декан отдела магистратуры Бакинского славянского университета (Азербайджан). E-mail: guney_m@mail.ru
- Басова
Ирина Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. E-mail: irinaffl@mail.ru
- Болконская
Анастасия Андреевна* – эксперт отдела по обслуживанию банковских продуктов АО «Тинькофф-банк». E-mail: steisy2014@gmail.com
- Борисова
Елена Борисовна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Самарского государственного социально-педагогического университета. E-mail: borissovaelena@rambler.ru
- Бочкова
Оксана Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Кубанского государственного технологического университета. E-mail: bochkovaos@mail.ru
- Бурцева
Марина Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры восточных языков и страноведения Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. E-mail: donnarosa36912@mail.ru
- Ван Тяньцзяо* – аспирант кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: wangtianjiao19870821@yandex.com
- Волкова
Роза Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего и славяно-русского языкознания Кубанского государственного университета. E-mail: volkoff-83@mail.ru
- Гаврилова
Алина Олеговна* – кандидат педагогических наук, методист муниципального учреждения дополнительного образования «Центр “Олимпия” Дзержинского района Волгограда». E-mail: alinagavrilova1@yandex.ru
- Гафнер
Анастасия Ильинична* – ассистент кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета. E-mail: a.i.gafner@utmn.ru
- Горбань
Оксана Анатольевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русской филологии и журналистики Волгоградского государственного университета. E-mail: oa_gorban@volsu.ru
- Гун Цзинсун* – кандидат филологических наук, доцент Гуйчжоуского педагогического института. E-mail: mockba861123@mail.ru

- Давыдова
Анна Робертовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Армавирского государственного педагогического университета. E-mail: bootlegger@inbox.ru
- Давыдова
Ирина Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации Тюменского индустриального университета. E-mail: davirina71@yandex.ru
- Евтушенко
Оксана Александровна* – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Волгоградского государственного технического университета. E-mail: ksenja22@yahoo.com
- Емельянова
Ирина Никитична* – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета. E-mail: i.n.emelyanova@utmn.ru
- Ермаков
Сергей Алексеевич* – преподаватель кафедры иностранных языков Воронежского государственного лесотехнического университета им. Г.Ф. Морозова. E-mail: sergey-ermakov.1811@mail.ru
- Захарченко
Наталья Владимировна* – аспирант кафедры русской филологии и журналистики Волгоградского государственного университета. E-mail: nataliya90sv@mail.ru
- Калачев
Антон Витальевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: anvit@list.ru
- Кандрашкина
Оксана Олеговна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Самарского государственного технического университета. E-mail: petergrifon@mail.ru
- Колесникова
Виктория Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Кубанского государственного технологического университета. E-mail: kolesnikovavv@yandex.ru
- Костина
Ирина Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: i.a.kostina@strbsu.ru
- Кульнина
Елена Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва. E-mail: kulninae@yandex.ru
- Кусова
Маргарита Львовна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, проректор по образовательной деятельности Уральского государственного педагогического университета. E-mail: mlkusova@mail.ru
- Лаврова
Ольга Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Уральского юридического института Министерства внутренних дел РФ. E-mail: olga.sharkunova@mail.ru
- Ма
Татьяна Юрьевна* – доктор филологических наук, заведующая кафедрой перевода и межкультурной коммуникации Амурского государственного университета. E-mail: tdovnar@mail.ru

- Макаренко
Елена Дмитриевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики Кубанского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ. E-mail: makarenkoed@inbox.ru
- Маклакова
Елена Альбертовна* – доктор филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков Воронежского государственного лесотехнического университета им. Г.Ф. Морозова. E-mail: elena.maklakova5@mail.ru
- Михайлушкина
Ольга Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: lapin-milush@yandex.ru
- Новиков
Денис Сергеевич* – ассистент кафедры общей гигиены и экологии Волгоградского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ. E-mail: dennov89@mail.ru
- Новикова
Елена Ивановна* – кандидат биологических наук, доцент кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: einphysiolog@yandex.ru
- Пиджоян
Лариса Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального образования Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина. E-mail: pidjoyan08@mail.ru
- Попова
Анастасия Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: popova_nastya912@mail.ru
- Раздабарина
Юлия Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета. E-mail: razdabarina@bsu.edu.ru
- Рассказов
Сергей Анатольевич* – аспирант кафедры иностранных языков и лингводидактики Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: universe_86@mail.ru
- Ройба
Наталья Владимировна* – кандидат филологических наук, начальник международного отдела Амурского государственного университета. E-mail: nat_roy@mail.ru
- Романюк
Елена Сергеевна* – старший преподаватель кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: romanuk-elena9@mail.ru
- Рубцова
Наталья Николаевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: n.n.rub@mail.ru
- Руденко
Елена Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: elena.rudenk@yandex.ru

- Салимова
Гузалия Назифовна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: salimova1983@yandex.ru
- Саркисян
Мариана Робертовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры западно-европейских языков и культур Пятигорского государственного университета. E-mail: smarianne@yandex.ru
- Скляр
Максим Сергеевич* – кандидат педагогических наук, и. о. заведующего кафедрой олимпийского и профессионального спорта Луганского государственного педагогического университета. E-mail: olimpian_max@mail.ru
- Сопова
Ирина Валентиновна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета. E-mail: sopova@bsu.edu.ru
- Стрельцова
Елена Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики преподавания иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета. E-mail: streltsova@pgsga.ru
- Сунь Синкай* – аспирант кафедры переводоведения и когнитивной лингвистики Московского государственного областного университета. E-mail: 281050438@qq.com
- Сухова
Елена Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Волгоградского государственного аграрного университета. E-mail: elenasukhovavolgau@mail.ru
- Табатчикова
Кристина Дмитриевна* – кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных языков и деловой коммуникации Уральского государственного горного университета. E-mail: tabatchicova@mail.ru
- Теплякова
Ольга Андреевна* – кандидат юридических наук, доцент кафедры конституционного и муниципального права Тюменского государственного университета. E-mail: o.a.teplyakova@utmn.ru
- Хасанов
Ришат Фаукатович* – доктор филологических наук, профессор кафедры филологии Бирского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: hasanovrr@rambler.ru
- Шестакова
Ольга Александровна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Волгоградского государственного технического университета. E-mail: ksenja22@yahoo.com



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Abu Alyarus Ammar* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: pedagog_peremena@vspu.ru
- Alina Gavrilova* – PhD (Pedagogy), Specialist in Teaching Methods, Municipal Institution of Extra Tuition “The center “Olympia” of the Dzerzhinskiy district of Volgograd”. E-mail: alinagavrilova1@yandex.ru
- Anastasiya Bolkonskaya* – Expert of the Department of the Operations of the Banking Products of Tinkoff Bank. E-mail: steisy2014@gmail.com
- Anastasiya Gafner* – Assistant, Department of General and Social Pedagogy, Tyumen State University. E-mail: a.i.gafner@utmn.ru
- Anastasiya Popova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: popova_nastya912@mail.ru
- Anna Davydova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and their Teaching Methods, Armavir State Pedagogical University. E-mail: bootlegger@inbox.ru
- Anton Kalachev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: anvit@list.ru
- Denis Novikov* – Assistant, Department of Common Hygiene and Ecology, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: dennov89@mail.ru
- Elena Borisova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology and Intercultural Communication, Samara State University of Social Sciences and Education. E-mail: borissovaelena@rambler.ru
- Elena Kulnina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: kulninae@yandex.ru
- Elena Makarenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics, Kuban State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: makarenkoed@inbox.ru
- Elena Maklakova* – Advanced PhD (Philology), Head of the Department of Foreign Languages, Voronezh State University of Forestry and Technologies named after G.F. Morozov. E-mail: elena.maklakova5@mail.ru
- Elena Novikova* – PhD (Biology), Associate Professor, Department of Ecological and Biological Education and Medical and Pedagogical Disciplines, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: einphysiolog@yandex.ru

- Elena Romanyuk* – Senior Lecturer, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: romanuk-elena9@mail.ru
- Elena Rudenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: elena.rudenk@yandex.ru
- Elena Streltsova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language and Teaching Methods of Foreign Languages, Samara State University of Social Sciences and Education. E-mail: streltsova@pgsga.ru
- Elena Sukhova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Volgograd State Agricultural University. E-mail: elenasukhovavolgau@mail.ru
- Gong Jingsong* – PhD (Philology), Associate Professor, Guizhou Education University. E-mail: mockba861123@mail.ru
- Guzaliya Salimova* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of German Languages, the Sterlitamak branch of Bashkir State University. E-mail: salimova1983@yandex.ru
- Irina Basova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Language Teaching, Lomonosov Moscow State University. E-mail: irinaffl@mail.ru
- Irina Davydova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Industrial University of Tyumen. E-mail: davirina71@yandex.ru
- Irina Emelyanova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of General and Social Pedagogy, University of Tyumen. E-mail: i.n.emelyanova@utmn.ru
- Irina Kostina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Languages, the Sterlitamak branch of Bashkir State University. E-mail: i.a.kostina@strbsu.ru
- Irina Sopova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Belgorod State National Research University. E-mail: sopova@bsu.edu.ru
- Kristina Tabatchikova* – PhD (Pedagogy), Lecturer, Department of Foreign Languages and Business Communication, Ural State Mining University. E-mail: tabatchikova@mail.ru
- Larisa Pidzhoyan* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Music Education, Bunin Yelets State University. E-mail: pidjoyan08@mail.ru
- Maksim Sklyar* – PhD (Pedagogy), Vice Head of the Department of Olympic and Professional Sports, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: olimpian_max@mail.ru
- Margarita Kusova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods at Primary School, Pro-Rector of Educational Activities, Ural State Pedagogical University. E-mail: mlkusova@mail.ru

- Mariana Sarkisyan* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of West European Languages and Cultures, Pyatigorsk State University. E-mail: smarianne@yandex.ru
- Marina Burtseva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Oriental Languages and Area Studies, Institute of Foreign Philology and Regional Studies, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University. E-mail: donnarosa36912@mail.ru
- Natalia Royba* – PhD (Philology), the Principal of the International Department, Amur State University. E-mail: nat_roy@mail.ru
- Natalia Rubtsova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: n.n.rub@mail.ru
- Nataliya Zakharchenko* – Post Graduate Student, Department of Russian Philology and Journalism, Volgograd State University. E-mail: nataliya90sv@mail.ru
- Oksana Bochkova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Kuban State Technological University. E-mail: bochkovaos@mail.ru
- Oksana Evtushenko* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Volgograd State Technical University. E-mail: ksenja22@yahoo.com
- Oksana Gorban* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Philology and Journalism, Volgograd State University. E-mail: oa_gorban@volsu.ru
- Oksana Kandrashkina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Samara State Technical University. E-mail: peter grifon@mail.ru
- Olga Lavrova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Ural Law Institute of the Ministry of the Interior of the Russian Federation. E-mail: olga.sharkunova@mail.ru
- Olga Mikhaylushkina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: lapinmilush@yandex.ru
- Olga Shestakova* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Volgograd State Technical University. E-mail: ksenja22@yahoo.com
- Olga Teplyakova* – PhD (Law), Associate Professor, Department of Constitutional and Municipal Law, University of Tyumen. E-mail: o.a.teplyakova@utmn.ru
- Rishat Khasanov* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Philology, the Birsik branch of Bashkir State University. E-mail: hasanovrr@rambler.ru
- Roza Volkova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of General and Slavic and Russian Language Studies, Kuban State University. E-mail: volkoff-83@mail.ru
- Sergey Ermakov* – Lecturer, Department of Foreign Languages, Voronezh State University of Forestry and Technologies named after G.F. Morozov. E-mail: sergey-ermakov.1811@mail.ru

- Sergey Rasskazov* – Post Graduate Student, Department of Foreign Languages and Linguistics, Saint-Petersburg State University. E-mail: universe_86@mail.ru
- Sevindzh Abysheva* – Advanced PhD (Philosophy) of Philological Sciences, the Dean of the Department of the Master’s Programme, Baku Slavic University (Azerbaijan). E-mail: guney_m@mail.ru
- Sun Xingkai* – Post Graduate Student, Department of Translation Studies and Cognitive Linguistics, Moscow Region State University. E-mail: 281050438@qq.com
- Tatyana Ma* – Advanced PhD (Philology), Head of the Department of Translation and Intercultural Communication, Amur State University. E-mail: tdovnar@mail.ru
- Viktoriya Kolesnikova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Kuban State Technological University. E-mail: kolesnikovavv@yandex.ru
- Wang Tianjiao* – Post Graduate Student, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: wangtianjiao19870821@yandex.com
- Yuliya Razdabarina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Belgorod State National Research University. E-mail: razdabarina@bsu.edu.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачëв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)

А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.

Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)

С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.

М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.

Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

Е.В. Мецерьякова, д-р пед. наук, проф.

Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

М. Олейник, д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)

С.В. Перевалова, д-р филол. наук, доц.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.

А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.

А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)

К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education,
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy chief editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vasily Suprun, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Evgenia Brysina, Advanced PhD (Philology), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Kristina Dekatova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladimir Karasik, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Alexander Korablev, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Oksana Kravchenko, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)
Nikolay Krasavsky, Advanced (Philology), Professor
Leonid Krysin, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Sergey Kryuchkov, Advanced PhD (Physics and Math), Professor
Marina Larionova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)
Olga Leontovich, Advanced PhD (Philology), Professor
Gulmira Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
Marek Olejnik, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Svetlana Perevalova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Natalia Puryшева, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Aleksey Sergeev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Alla Tryapitsyna, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)
Alexander Fokin, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)
Hengst Karlheinz, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)
Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)
Eleonora Shafranskaya, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)
Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)