



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№7 (160)
2021**



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№7(160)

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.

ИГНАТЬЕВ В.П., ШАХУРДИН В.Д. Модель формирования цифровых компетенций современного педагога.....	4
КОЗЫРЕВА О.А. Проектирование индивидуального образовательного маршрута студентов вуза	10
ЛЕНСКАЯ И.Ю., КАЗАКОВА А.Ф. Удовлетворенность трудом как основополагающий фактор результативности педагогической деятельности	16
НИКИФОРОВА Т.Ю. Анализ реакций учителей в профессиональных и житейских фрустрирующих ситуациях, обусловленных гендерными особенностями	25
ЕРЕМИНА Л.И., БИБИКОВА Н.В. Проектная деятельность обучающихся лингвистической гимназии: аспект управления	31
МАКЕВНИНА И.А., ПАВЛОВСКАЯ И.Г., ХРИПУНОВА Е.В. Предкоммуникативные игры в процессе преподавания РКИ	38
ДАШКЕВИЧ Л.Ф., ХАУСТОВА Г.А. Использование информационных и коммуникативных технологий в самостоятельной работе студентов, изучающих иностранный язык	42
ВАНЯГИНА М.Р. Интерактивные технологии обучения иностранным языкам в высшей школе.....	46
КОЗИНА О.В., МЕРКУЛОВА Е.Н. Возможности цифровых образовательных платформ в обучении иностранному языку студентов заочной формы обучения в условиях дистанционного образования	52
МАКСИМОВА И.Р. Формирование прагматического компонента коммуникативной компетенции обучаемых в процессе изучения иностранного языка.....	58
БУДНИКОВА А.А. Анализ учебников английского языка как международного для вузов: целеполагание, содержание, принципы	62
ПРОВТОРОВА Н.В. Критериальный аппарат готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления	70
НОС Н.И., ПОПОВА О.В. Моделирование и реализация процесса обучения профессионально ориентированному общению студентов неязыковых вузов с имплементацией инновационных технологий Германии	76

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. Воркачëв
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

- НОВИКОВА Е.И., МУЖИЧЕНКО М.В., НАДЕЖКИНА Е.Ю.
Подготовка будущих учителей к здравотворческой деятельности: от предметоцентризма к здоровьесознанию81
- СТАЦЕНКО А.Н., САМОХИНА О.В. Особенности работы с текстом по специальности в медицинском вузе на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере изучения темы «Заболевания эндокринной системы. Сахарный диабет»)85



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

- ГАЛИЧКИНА Е.Н. Интернет-дискурс: основные направления изучения и тенденции развития94
- ПРИГАРИНА Н.К. Использование рекламных текстов в системе культуросообразных подходов к обучению РКИ102
- ГУРОВ А.Н. Семантика и залоговые формы взаимно-каузативных переходных глаголов105
- ВРУБЛЕВСКАЯ О.В. Коннотативные имена предсказателей и целителей как средство выражения оценки109
- МА ЛИШИ. Символический образ лебедя в русской лингвокультуре113
- АРБУЗОВА В.Ю., ШУРУПОВА О.С. Прецедентные феномены в эпистолярном тексте (на материале писем А.П. Чехова)117
- ЯН ЖУЙ. Факт, комментарий и вымысел в биографическом тексте (на материале художественной биографии Л.Н. Толстого)122
- ПАСЕЧНАЯ Л.А., ЩЕРБИНА В.Е. К вопросу об особенностях функционирования и перевода фразеологизмов в политическом дискурсе125
- КУЗЕВАНОВА Е.С. Семантические особенности полусуффиксальных прилагательных в современном английском языке129
- ШЕХОВЦЕВА Т.М., КАМЫШАНЧЕНКО Е.А., СТРАХОВА К.А. Некоторые особенности репрезентации концепта PANDEMIC в англоязычных СМИ в 2020–2021 гг.133
- ДАНИЛОВ К.В., ВАРШАМОВА Н.Л., ЯШИНА Е.В. Англоязычные фразеологические эвфемизмы тематической группы Insanity140
- СЛОВОХОТОВ К.П. Лексико-семантическое поле 'White' в романе Sag Harbor Колсона Уайтхеда143
- ИДРАЗОВА Э.С.-А., МУНГАШЕВА М.С.-Х. О концепте «гостеприимство» в чеченской и английской паремиологии148
- РУСАНОВА И.Ю. Способы номинации эргонимов во французском языке (на примере парикмахерских)153

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

- ОРЛОВА Е.А. Пушкинский «ключ» к калмыцкому тексту Е.А. Ган: повесть «Утбалла» в контексте «светской» нарратологии157
- КАРИМОВА Р.Х., МИШИНА Г.В. Архетип гения и способы его изображения в произведениях С. Цвейга и В. Набокова164

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
20.08.2021.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 24
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 № 83

Выход в свет
10.09.2021.

Цена свободная

16+



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2021

СИЖАЖЕВА А.О. Анализ концепта «смерть» по полемому принципу (на материале романов «Унесенные ветром» Маргарет Митчелл и «Хождение по мукам» Алексея Тол- стого)	170
ИВДЕНКО Н.В. Визуализация и нарративная стратегия в фи- лологическом романе.....	174
ГОЛЬДЕНБЕРГ А.Х. Научно-педагогическое наследие Д.Н. Медриша (Поэтика русской народной лирической песни).....	180



ШАФРАНСКАЯ Э.Ф. «Медресе» Медриша (рецензия на кни- гу: Гольденберг А.Х., Путило О.О., Тропкина Н.Е. Про- фессор сказочных наук: Научная биография Д.Н. Мед- риша. М.: Флинта, 2021. 456 с.)	191
---	-----

Сведения об авторах.....	193
Information about authors.....	198
Состав редакционной коллегии	202
Состав научно-редакционного совета.....	202
Editorial Staff	203

*В.П. ИГНАТЬЕВ, В.Д. ШАХУРДИН
(Якутск)*

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В современных условиях активной цифровизации всех сфер экономики России модернизация системы образования неразрывно связана с внедрением цифровых образовательных технологий в образовательный процесс. Главными проводниками и непосредственными исполнителями интеграционных процессов, происходящих в области образования, являются педагоги. Рассматриваются подходы к созданию и основные компоненты модели формирования цифровых компетенций современного педагога.

Ключевые слова: педагог, образование, компетенции, цифровая компетенция, цифровая компетентность.

Переход Российской Федерации на цифровую экономику отражается на образовательной сфере, которая модернизируется путем активного внедрения в образовательный процесс современных информационных технологий. Главная роль в трансформации отечественного образования и в переводе его на цифровой формат отводится педагогическим работникам, которые должны отвечать все возрастающим требованиям, предъявляемым к ним со стороны всех заинтересованных в результатах образования сторон. Одними из основных компетенций, которыми должен обладать современный педагог, становятся цифровые компетенции, под которыми мы понимаем потенциальные возможности педагога эффективно работать в цифровой образовательной среде благодаря его знаниям, умениям, владениям и практическому опыту в области рационального использования современных цифровых технологий и инструментов.

Проведя анализ дефиниций терминов *компетенция* и *компетентность*, мы установили, что компетенция – это возможности человека, основанные на его знаниях и полученном опы-

те, которые позволяют профессионально решать конкретные задачи, а компетентность – это личностное качество человека, осведомленного в какой-либо области деятельности благодаря наличию необходимых компетенций в данной сфере. Исходя из этих определений, мы заключили, что понятие «компетентность» гораздо шире понятия «компетенция».

Под цифровой компетентностью педагога общеобразовательной организации мы понимаем интегративное профессиональное качество педагога, представляющее собой процессуальную готовность эффективно применять современные информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения учащихся, внеурочной работы, ведения рабочей документации, повышения уровня цифровой грамотности на основе овладения цифровыми компетенциями как системой знаний, умений и владений, позволяющих обеспечить высокое качество общего образования. Для того чтобы разработать комплексную структурированную систему формирования и развития цифровых компетенций учителей сельских школ, используем способ моделирования, широко применяемый в педагогических научных исследованиях.

По мнению профессора В.И. Писаренко, «способность человеческого мышления к абстрагированию, аналогии, упрощению, формализации и схематизации делает возможным использование моделирования в научном поиске» [5, с. 4]. При этом, по утверждению В.Д. Могилевского, «важна лишь исчерпываемость описания для построения прогностических оценок таким образом, чтобы целиком раскрыть ту функциональную сторону явления, которая подвергается исследованию в рамках данной модели» [1, с. 58].

На сегодняшний день существует довольно большое количество определений модели, зависящих от научной области, объекта и субъекта исследования. Применительно к области педагогики наиболее близким определением, которое может быть использовано в рамках нашего научного исследования, является определение, данное И.Б. Новиком: «Модель – это искусственный или естественный

объект (представляющий собой вещественный агрегат или знаковую систему), находящийся в некотором объективном соответствии с исследуемым объектом, способный замещать его на определенных этапах познания, дающий в процессе исследования некоторую допускающую опытную проверку информацию, переводимую по установленным правилам в информацию о самом исследуемом объекте» [2, с. 42]. Основные требования, которые могут быть предъявлены к моделям в педагогической науке, представлены в статье В.И. Писаренко:

1) четкая ориентированность модели на педагогический объект или педагогический процесс, определяющая структурные особенности модели;

2) обязательное наличие связей между элементами или иерархии, дающих возможность представить соотношение элементов в модели, их главенство или подчинение;

3) ориентированность функциональной модели как на положительный, так и на отрицательный результат, что означает отражение в модели процесса множественности путей его развития;

4) обоснованность отбора элементов (компонентов), представляющих сущность модели [5, с. 13].

В рамках предмета нашего научного исследования была разработана организационно-педагогическая модель формирования цифровых компетенций педагога сельской школы в условиях цифровизации практически всех аспектов и направлений профессиональной деятельности педагога. Разработка данной модели позволяет прогнозировать и проанализировать ситуацию, связанную с цифровизацией образования, найти решение наиболее значимых проблем и в конечном итоге обеспечить:

– педагогов сельских школ актуальными знаниями в области информационных технологий и подсказать им пути повышения уровня цифровых компетенций с целью эффективного использования современных информационных технологий и инструментов в своей профессиональной деятельности;

– формирование и повышение цифровых компетенций учителей сельских школ посредством выработки практических навыков использования информационных технологий в образовательном процессе;

– непрерывное развитие цифровых компетенций педагогов посредством самообразо-

вания в области цифровых образовательных технологий.

При разработке модели нами были использованы следующие методологические подходы:

– *системно-деятельностный*, рассматривающий труд педагога во взаимосвязи и взаимообусловленности всех видов и направлений его многогранной деятельности с учетом происходящей модернизации и изменения приоритетов в области образования;

– *компетентностный*, предполагающий, что в условиях глобальной цифровизации всех сторон жизнедеятельности человека цифровые компетенции педагога становятся одними из главных профессиональных компетенций современного педагога;

– *лично ориентированный*, предполагающий создание условий для повышения цифровых компетенций с учетом способностей, возможностей, мотивов и индивидуальных особенностей личности педагога;

– *аксиологический*, определяющий совокупность приоритетных ценностей в образовании в условиях цифровизации, основанных на саморазвитии педагога в области повышения уровня его цифровых компетенций;

– *информационно-коммуникационный*, основанный на высоком уровне коммуникаций педагога со всеми участниками образовательного процесса с использованием различных способов активизации познавательной деятельности на основе современных информационных технологий;

– *технологический*, предполагающий эффективное использование педагогом информационных образовательных технологий в процессе обучения и воспитания школьников.

Выявленные педагогические подходы базируются на реализации следующих основных принципов:

– *последовательности и системности*, при которых предусматривается поэтапная деятельность педагога, состоящая из цепочки следующих друг за другом действий, включающих конкретные цели, определенные задачи, используемые средства и методы, конечный результат, оценку полученного результата, внесение необходимых коррективов, получение нового результата; при этом рассматривается широкий спектр многогранной деятельности педагога не только в рамках его трудовых функций, но и во внеурочное время;

– *осознанности обучения цифровым технологиям*, основанной на внутренней мотивации в необходимости овладения на высоком

уровне современными цифровыми технологиями с целью их эффективного использования в образовательном процессе;

– *непрерывности*, предполагающего регулярное повышение квалификации педагогов и постоянное самообразование в области использования современных цифровых технологий в своей профессиональной деятельности;

– *интеграции традиционных и инновационных ценностей*, основанной на разумном сочетании традиционных и инновационных методов, способов и технологий обучения, направленных на развитие индивидуальности каждого ребенка с учетом его интересов, склонностей, способностей, возможностей и ценностных ориентаций;

– *эффективности*, основанный на выборе оптимальных путей повышения квалификации и самообразования, позволяющих достичь лучших результатов в освоении современных цифровых образовательных технологий, обеспечивающих высокое качество обучения школьников.

Практическая реализация разработанной модели предполагает выполнение следующих основных функций:

– *мотивационной*, направленной на повышение заинтересованности и увлеченности педагога в использовании разнообразных цифровых образовательных технологий;

– *прогностической*, определяющей основные тенденции и перспективы развития цифровых образовательных технологий;

– *ценностно-смысловой*, формулирующей собственные ценностные ориентиры педагога по отношению к необходимости и важности формирования и развития цифровых компетенций;

– *преобразующей*, направленной на использование приобретенных цифровых компетенций в образовательной практике с целью ее совершенствования и модернизации;

– *развивающей*, способствующей посредством самообразования постоянному развитию и совершенствованию цифровых компетенций учителя сельской школы.

Для того чтобы разработанная модель стала эффективной, необходимо создание следующих педагогических условий:

1) стимулирование внутренней потребности педагогов в развитии собственных цифровых компетенций;

2) построение индивидуальных образовательных траекторий повышения квалификации педагогов в области цифровых образовательных технологий;

3) воспитание в педагогах потребности в непрерывном поиске путей самообразования и саморазвития с целью повышения уровня своих цифровых компетенций;

4) перевод части внеурочных коммуникаций между педагогом и учащимися, а также с их родителями на дистанционную форму;

5) создание цифровой образовательной среды школы, обеспечивающей перевод учебно-методической работы и внутренней документации на цифровой формат.

В качестве форм повышения уровня цифровых компетенций педагогов нами приняты следующие:

– прохождение курсов повышения квалификации по применению ИКТ в образовании;

– непрерывное самообразование с использованием дистанционных технологий.

Повышение уровня цифровых компетенций возможно с использованием следующих методов:

– *исследовательского*, ориентированного на получение педагогом новых знаний в области информационных технологий посредством сравнения, аналогии, синтеза, классификации различных образовательных платформ и цифровых инструментов;

– *аналитического*, предполагающего составление алгоритма самостоятельного поэтапного изучения и освоения новых информационных образовательных технологий с учетом индивидуальных способностей педагога;

– *мотивационно-продуктивного*, заключающегося в формировании интереса педагогов к освоению современных образовательных технологий с целью развития их цифровых компетенций;

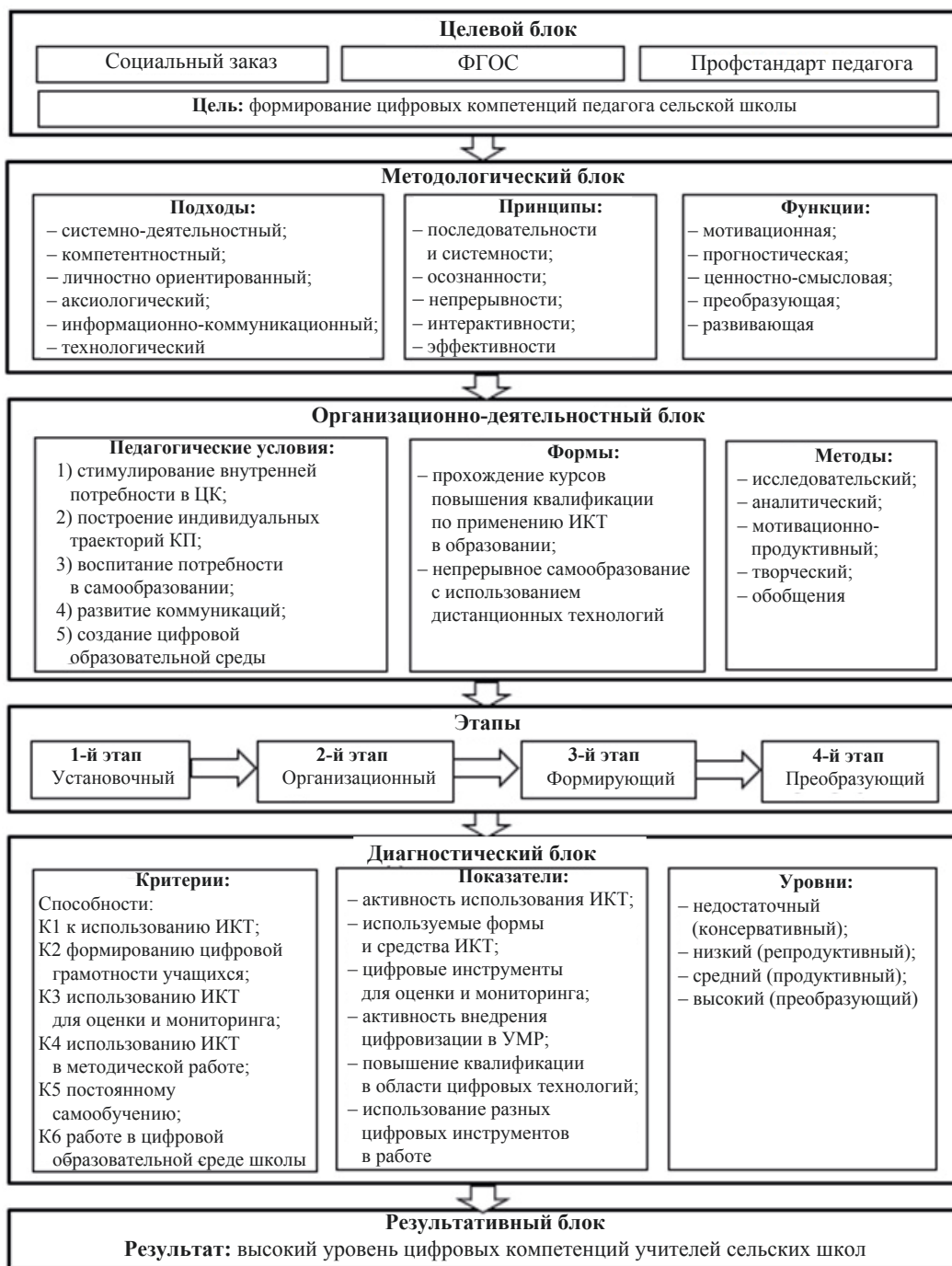
– *творческого*, основанного на интуиции и осознанном выборе наиболее эффективных информационных технологий и инструментов для использования в своей профессиональной деятельности;

– *обобщения*, позволяющего из большого количества полученной информации в области информационных технологий выбрать самое полезное и необходимое для эффективного использования в своей профессиональной деятельности с целью повышения качества образования.

Внедрение разработанной модели предполагается в четыре последовательных этапа:

– *1-й этап – установочный* (определение цели и задач внедрения модели, выбор основных подходов, принципов, функций, педагоги-

Организационно-педагогическая модель формирования цифровых компетенций педагога сельской школы



ческих условий, форм и методов, диагностического инструментария, разработка основных критериев и показателей определения эффективности формирования цифровых компетенций педагогов);

– 2-й этап – организационный (постановка конкретных задач по формированию цифровых компетенций педагогов, подготовка методических материалов, проведение разъяснительной работы с педагогами, выбор средств

и способов сбора необходимой информации, первичная диагностика);

– 3-й этап – *формирующий* (привитие интереса и усиление мотивации педагогов в стремлении получить больше знаний в области цифровых образовательных технологий, подбор методов и приемов повышения уровня цифровых компетенций педагогов);

– 4-й этап – *преобразующий* (обеспечение повышения уровня цифровых компетенций педагогов, настройка их на постоянное самообразование и саморазвитие в области современных цифровых технологий с целью внедрения полученных знаний, умений и владений в образовательный процесс).

С целью диагностики достигнутых результатов в области освоения современных цифровых технологий были разработаны следующие критерии:

– способность к использованию современных информационных образовательных технологий в процессе обучения учащихся;

– формированию цифровой грамотности учащихся с соблюдением требований информационной безопасности;

– применению цифровых технологий для оценки, а также мониторинга успеваемости учащихся;

– использованию информационных инструментов в процессе организации и проведения методической работы;

– постоянному самостоятельному повышению квалификации в области информационных технологий;

– эффективной работе в информационной образовательной среде образовательной организации с соблюдением требований информационной безопасности.

Достигнутый уровень цифровых компетенций определялся с использованием следующих показателей:

– активность использования различных образовательных платформ во время дистанционного обучения;

– используемые формы и средства дистанционной работы с учащимися;

– используемые цифровые технологии и инструменты для оценки, отслеживания успеваемости и учебной активности учащихся;

– активность внедрения в учебно-методический процесс новых цифровых технологий и инструментов, основанных на использовании информационных ресурсов;

– повышение квалификации в области цифровых образовательных технологий;

– использование различного цифрового инструментария в своей профессиональной деятельности.

Были приняты четыре уровня сформированности цифровых компетенций педагогов: недостаточный (консервативный); низкий (репродуктивный); средний (продуктивный); высокий (преобразующий). Конечным результатом должно стать обеспечение высокого уровня цифровых компетенций учителей сельских школ.

Итогом проведенного исследования по разработке всех указанных компонентов стала организационно-педагогическая модель формирования цифровых компетенций педагога сельской школы представленная на рис. на с. 7. Модель состоит из пяти взаимосвязанных блоков, среди которых целевой, методологический, организационно-деятельностный, диагностический и результативный.

Целевой блок включает в себя социальный заказ и отражает требования ФГОС и профессионального стандарта педагога. Социальный заказ сегодня диктуется переходом России на цифровую экономику, что требует от сферы образования коренной модернизации и соответствия целям опережающего развития. Нынешние школьники должны быть готовы к жизни в высокотехнологичном динамично развивающемся обществе. Выпускники школ должны иметь уровень знаний, умений и владений в области цифровых технологий, достаточный для успешного продолжения образования в вузах не только нашей страны, но и зарубежных стран. И этот высокий уровень им должны обеспечить учителя, которые несут ответственность перед государством за качество и уровень цифровых компетенций выпускников школ.

Согласно ФГОС основная образовательная программа должна обеспечивать «формирование и развитие компетенции обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий на уровне общего пользования, включая владение информационно-коммуникационными технологиями, поиском, построением и передачей информации, презентацией выполненных работ, основами информационной безопасности, умением безопасного использования средств информационно-коммуникационных технологий... и сети Интернет» [4].

Профессиональные компетенции педагога в области цифровых технологий прописаны

ны в профессиональном стандарте педагога. К общепедагогической функции педагога относится трудовое действие: «формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями», которое предполагает наличие у педагога необходимых умений «владеть ИКТ-компетентностями:

- общепользовательская ИКТ-компетентность;
- общепедагогическая ИКТ-компетентность;
- предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности)» [3].

Методологический блок содержит основные подходы, принципы и функции, используемые при формировании цифровых компетенций педагогов.

Организационно-деятельностный блок раскрывает педагогические условия, которые необходимо создать, а также используемые для формирования цифровых компетенций педагогов формы и методы.

Диагностический блок модели содержит разработанные критерии, показатели и уровни сформированности цифровых компетенций педагогов сельских школ.

Результативный блок отражает основной результат, который должен стать итогом всей работы по формированию высокого уровня цифровых компетенций педагогов, обеспечивающих качественное образование в условиях глобальной цифровизации всех сфер человеческой деятельности.

Реализация модели на практике направлена на формирование цифровых компетенций педагогов, способствующих их эффективной профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации системы общего образования Республики Саха (Якутия).

Эффективность процесса формирования цифровых компетенций педагога зависит от личной заинтересованности и мотивированности самого педагога. При этом главным механизмом повышения уровня цифровых компетенций педагога является его самообразование и саморазвитие с использованием дистанционных образовательных технологий. Предложений в настоящее время на рынке образовательных услуг достаточно много. Главное – найти те курсы повышения квалификации, которые не только отвечают сегодняшним запросам, но и ориентированы на перспективу, т. к. цифровые технологии находятся в постоянном развитии. И задача педагога быть в кур-

се всех основных тенденций в сфере образования, чтобы оставаться востребованным эффективным педагогом, обеспечивающим высокое качество образования.

Список литературы

1. Могилевский В.Д. Методология систем. М., 1999.
2. Новик И.Б. О моделировании сложных систем (философский очерк). М., 1965.
3. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: приказ Минтруда России от 18 окт. 2013 г. № 544н с изменениями от 25 дек. 2014 г.: зарегистрировано в Минюсте России 06 дек. 2013 г. № 30550. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 25.05.2021).
4. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 17 дек. 2010 г. № 1897 в ред. Приказа Минобрнауки России от 29 дек. 2014 г. № 1644. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 22.05.2021).
5. Писаренко В.И. Особенности и перспективы использования метода моделирования в современной педагогике // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. 2019. № 3(36). С. 2–15.

* * *

1. Mogilevskij V.D. Metodologiya sistem. M., 1999.
2. Novik I.B. O modelirovanii slozhnyh sistem (filosofskij ocherk). M., 1965.
3. Ob utverzhenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo, obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитatel', uchitel')» [Elektronnyj resurs]: prikaz Mintruda Rossii ot 18 okt. 2013 g. № 544n s izmeneniyami ot 25 dek. 2014 g.: zaregistrirovano v Minyuste Rossii 06 dek. 2013 g. № 30550. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (data obrashcheniya: 25.05.2021).
4. Ob utverzhenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dek. 2010 g. № 1897 v red. Prikaza Minobrnauki Rossii ot 29 dek. 2014 g. № 1644. URL: <https://fgos.ru/> (data obrashcheniya: 25.05.2021).
5. Pisarenko V.I. Osobennosti i perspektivy ispol'zovaniya metoda modelirovaniya v sovremennoj pedagogike // Informatika, vychislitel'naya tekhnika i inzhenernoe obrazovanie. 2019. № 3(36). S. 2–15.

Model of development of digital competencies of a modern teacher

The modernization of the educational systems is closely connected with the implementation of the digital educational technologies in the educational process in the modern conditions of the active digitalization of all spheres of the Russian economy. The basic conductors and actual performers of the integrative processes in the educational sphere are teachers. There are considered the approaches to the creation and the basic components of the model of the development of the digital competencies of a modern teacher.

Key words: *teacher, education, competence, digital competencies, digital competence.*

(Статья поступила в редакцию 07.06.2021)

О.А. КОЗЫРЕВА
(Волгоград)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА СТУДЕНТОВ ВУЗА

В форсайтах образования указывается, что поиск прорывных моделей подготовки студентов вуза к профессиональной деятельности продолжается. Индивидуализация процесса профессиональной подготовки в вузе выступает эффективным способом обеспечения студенту прав на реализацию образовательных потребностей в полном объеме в рамках собственного образовательного маршрута.

Ключевые слова: *индивидуальная образовательная траектория, индивидуальная образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут, проектирование, будущие педагоги.*

Большинством исследователей признано, что проектирование индивидуального образовательного маршрута студента вуза способствует целенаправленному обучению приемам и формам самообразовательной деятельности, обеспечивает субъектную позицию, приобретение большей самостоятельности, относи-

тельной автономности, способности к самоопределению, саморегулированию, самооценке, раскрытию личностного потенциала. В исследованиях Н.Н. Войткевич [5, с. 44] утверждается, что в случае ориентации вуза на индивидуальные образовательные потребности студентов реализуется вариативное образование. Это возможно за счет создания личного пространства студентов, претендующих на индивидуальный образовательный маршрут.

Методы и организация исследования проблемы: аналитический бенчмаркинг, в результате которого были подвергнуты анализу подходы разных авторов к определению исследуемых понятий; метод аналогии, определивший наличие сходства структурных компонентов изучаемых понятий; синтез, посредством которого были оформлены результаты исследования в виде научной статьи.

Обратимся теперь к результатам и их обсуждению.

Индивидуальная образовательная траектория (ИОТ) в пространстве значений: теоретический анализ проблемы. Рассмотрим понятие ИОТ с позиций антропоцентрического и компетентностного подходов. Это индивидуальный путь студента в образовании, проектируемый совместно с сопровождающим его преподавателем, организуемый с учетом образовательных потребностей, способностей, особенностей здоровья обучающегося, обеспечивающий формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

В понимании ИОТ имеются определенные различия, что отражено в табл. 1.

Вместе с тем практически всеми признаются общие принципы построения ИОТ:

- интерактивная направленность образовательной деятельности, ее открытость;
- амплификация образовательной среды вуза;
- вариативность учебных планов, образовательных и ассистивных технологий;
- продуктивность и диалогичность обучения.

Индивидуальная образовательная программа (ИОП) в пространстве значений представлена примерно так же, как ИОТ. Отдельные авторы дают определение исследуемого понятия, другие дополняют его перечнем структурных компонентов.

ИОП, согласно Т.М. Ковалёвой, характеризуется строгой направленностью на лич-

Определение понятия ИОТ с позиции разных авторов

Автор	Структурные компоненты ИОП
А.П. Тряпицына [16]	Индивидуализированный учебный план; соответствующие ему учебные программы; необходимые и достаточные организационно-педагогические условия; технологии обучения и воспитания; фонды оценочных средств; прогнозирование образовательных продуктов, результатов освоения образовательной программы, программы дополнительного образования
М.Н. Черемных [21]	Анализ индивидуальной образовательной истории; целеполагание на предстоящий период обучения; контексты ИОП; индивидуализированный учебный план; обязательная оценка эффективности ИОП; ресурсы реализации ИОП
Н.Ф. Ильина [11]	Инвариантная часть содержания, соответствующая образовательным задачам профессиональной подготовки. Вариативная часть содержания реализует образовательные потребности обучающихся; формы и методы обучения; выбор ППС, выбор последовательности изучения учебных дисциплин учебного плана (ИОМ)

Таблица 2

Структурные компоненты ИОП

Автор	Определение понятия ИОТ
С.М. Бочарева [4]	Линия движения студента во всем своеобразии саморазвития
М.А. Гринько [7]	Такая организация учебной деятельности студента в процессе профессиональной подготовки, которая лично ориентирована, реализует индивидуальные устремления студента, предполагает построение учебно-воспитательного процесса в соответствии с выработанной жизненной стратегией, формирует основы индивидуально-творческого и профессионального развития личности и способствует ему
Т.М. Ковалёва [12]	Движение (путь) по реализации индивидуальной образовательной программы
А.В. Хуторской [20]	Строго индивидуально ориентированный путь максимально возможной реализации личностного потенциала обучающегося в образовании

ностное, профессиональное развитие обучающегося; самостоятельной разработкой и реализацией [12, с. 228]. Н.Ю. Шапошникова приравнивает ИОП студента вуза к предварительному плану, который проектируется студентом самостоятельно в процессе его психолого-педагогического сопровождения. Указанный план, по мнению автора, учитывает индивидуальные особенности, образовательные потребности студента, весь спектр его профессиональных интересов и направлен на личностное и профессиональное развитие [22].

Аналогично авторской позиции Н.Ю. Шапошниковой, Н.С. Сытина формулирует ИОП не как самостоятельную научную категорию, а

как индивидуальный образовательный маршрут [17]. По Е.И. Зариповой, ИОП – это учет видов образовательной деятельности обучающегося, методов и форм диагностики образовательных результатов, технологий обучения, максимально учитывающая его интересы и образовательные потребности [9].

В табл. 2 представлены структурные компоненты ИОП с позиции разных авторов. Важно подчеркнуть, что ряд ученых обосновывает необходимость учета в ИОП образовательных ресурсов формального, неформального и информального образования.

Индивидуальный образовательный маршрут (далее ИОМ) в пространстве значений.

Анализ трактовки понятия «индивидуальный образовательный маршрут» показывает, что на данном этапе отсутствует его общее понимание в научном дискурсе. В табл. 3 представлено определение понятия ИОМ с позиции разных авторов.

Для проектирования содержания ИОМ ученые вводят понятие «обобщенный образовательный маршрут» [13]. Н.А. Лабунская, например, понимает под ним совокупность общих для всех студентов этапов, периодов профессиональной подготовки в образовательной среде вуза; многообразие индивидуальных образовательных маршрутов [Там же]. ИОМ

определяется образовательными потребностями, индивидуальными способностями и возможностями обучающегося, существующими ФГОС и может рассматриваться как в рамках всего образовательного процесса, так и в рамках конкретной учебной дисциплины.

Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов – это смыслопорождающая деятельность прогнозирования своего будущего [10].

Э.Ф. Зеер в своих исследованиях четко определяет этапы проектной деятельности:

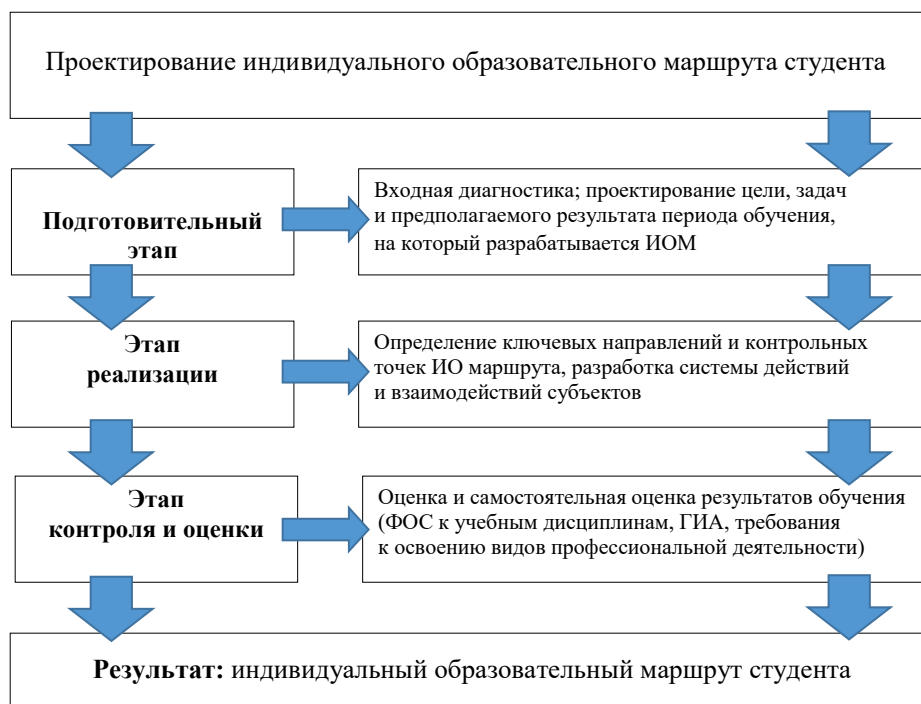
– актуализация личностно значимого результата;

Таблица 3

Определение понятия ИОМ с позиции разных авторов

Автор	Определение понятия ИОМ
М.И. Башмаков [1]	Это структурированная программа действий обучающегося на конкретном этапе реализации ИОП
В.И. Богословский [2]	Путь восхождения студента к образованию, формируемый совокупностью объективных и субъективных факторов и осуществляемый самим студентом
Е.В. Гончарова, Р.М. Чумичева [6]	Целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, цель которой – обеспечить студенту позицию субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями сопровождения его самоопределения и самореализации
М.А. Гринько [7]	«...освоение студентом учебной программы с учетом его образовательного опыта, уровня индивидуальных потребностей и возможностей, обеспечивающих решение его образовательных проблем»
В.В. Лоренц [14]	Целенаправленная проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая студенту позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки профессионального самоопределения и самореализации будущего учителя
Ф.Г. Мухаметзянова [15]	«Путь и способ профессионального становления студента как субъекта учебной и профессиональной деятельности, который на основе самостоятельности и творчества осваивает образовательные программы, отраженные как в нормативных документах, так и проектах профессионального роста»
Т.А. Тимошина [18]	Составная часть индивидуальной образовательной траектории («...для образовательных маршрутов характерны четко определенные временные и образовательные критерии, а также этапность обучения»)
А.В. Туркина [19]	«...путь освоения различных образовательных программ, самостоятельно прокладываемый студентом с целью самоопределения и самореализации при осуществлении преподавателем педагогической поддержки»
А.П. Тряпицына [16]	Индивидуальный путь прохождения по образовательной программе; целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации

Этапы проектирования
индивидуального образовательного маршрута студента



- рефлексия имеющегося профессионально-образовательного опыта;
- проектирование образа результата;
- формулирование целей, задач деятельности на различных отрезках проектируемого маршрута;
- оперативный мониторинг процесса, его своевременная корректировка;
- заполнение портфолио профессионально-образовательных достижений и верификация прогноза будущего [10].

Как специально отмечает автор, проектирование образовательных траекторий субъективно значимо для студента.

В качестве основных принципов, на которых может строиться процесс проектирования индивидуальных образовательных маршрутов в вузе, в результате анализа сложившихся подходов мы выделяем следующие:

- алгоритмичность действий субъектов проектирования;
- принцип целостности;
- принцип структурности;
- принцип развития;
- принцип лично-ориентированного обучения;
- принцип иерархичности.

На рисунке выше представлены этапы проектирования индивидуального образовательного маршрута студента вуза. Результатом указанных выше этапов является индивидуальный образовательный маршрут студента.

Раскроем подробнее основные этапы разработки ИОМ.

Подготовительный этап. На данном этапе определяется исходное состояние, что предполагает входную диагностику, уточнение образовательных потребностей и возможностей обучающегося; формулируются цели, задачи и предполагаемый результат периода обучения, на который разрабатывается ИОМ.

Этап реализации. На этом этапе определяются основные направления ИОМ, разрабатывается система действий и взаимодействий субъектов, участников процесса профессиональной подготовки в вузе, разрабатывается и внедряется модель психолого-педагогического сопровождения реализации ИОМ студента. Указанный этап направлен на организацию учебно-профессиональной деятельности.

Учебная деятельность включает гибкий куррикулум (учебный план), расписание, об-

разовательные события, методические продукты, технологии, методы и формы обучения и контроля. Профессиональная деятельность – прохождение всех видов практик. При выполнении самостоятельных заданий студент может выбрать срок и способ сдачи работы.

Порядок выполнения заданий может быть изменен. Если у студента ограниченные возможности здоровья, он выбирает способ выполнения задания (рукописно или с помощью компьютера) и т. п.

Этап контроля и оценки эффективности обучения по ИОМ направлен на оценку и самостоятельную оценку результатов обучения, которая проводится по ФОС к учебным дисциплинам, ГИА, требованиям к освоению видов профессиональной деятельности. Контроль индивидуально ориентирован.

Выводы и заключение. Появление возможности индивидуализировать процесс профессиональной подготовки в вузе, выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, программу, маршрут научно обоснованы и содержательно раскрыты. Они придают осмысленность учебным действиям, приносят личный смысл в учебно-профессиональную деятельность студентов вуза, четкость и оперативность формулирования собственного образовательного заказа.

Согласно Э.Ф. Зеер, разработка индивидуальных образовательных траекторий обусловлена закономерностями социально-профессионального развития личности в качестве процесса и результата ее движения к реализации собственной индивидуальности [10]. В полной мере это утверждение можно адресовать и к ИОМ студента вуза.

Таким образом, фокус внимания сконцентрирован не на этосе вуза, а на студенте, который самостоятельно проектирует и реализует собственный образовательный маршрут, устанавливает предикторы устойчивого профессионального развития. При этом обучающемуся оказывается психолого-педагогическое сопровождение [3; 8].

Высокая актуальность проблемы индивидуального в профессиональной подготовке связана также с увеличением количества студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в современном университете, их растущей вовлеченностью в высшее инклюзивное образование, появлением безбарьерного транзита от общего к высшему образованию для указанной категории обучающихся.

Список литературы

1. Башмаков М.И. Теория и практика продуктивного обучения. М., 2000.
2. Богословский В.И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете как фактор повышения качества подготовки специалиста образования // Непрерывное педагогическое образование: кол. моногр. СПб., 2002. С. 162–168.
3. Бородаева Л.Г., Руднева И.А. Социальное воспитание студентов в процессе профессиональной подготовки // Теоретические и практические аспекты профессиональной подготовки студентов гуманитарных и технических специальностей: кол. науч. моногр. Ульяновск, 2015. С. 136–149.
4. Бочкарева С.М. Методы, средства и технологии в тьюторском сопровождении индивидуальной траектории развития студента // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: сб. ст. 2-й Междун. науч.-прак. конф. (Рязань, 7–9 окт. 2010 г.). Рязань, 2010. С. 320–325.
5. Войткевич Н.Н. Индивидуальная образовательная программа как средство обеспечения вариативности содержания образования в условиях введения ФГОС // Педагогические науки. 2012. № 4. С. 44–47.
6. Гончарова Е.В., Чумичева Р.М. Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров // Вестн. Нижегород. гос. гуманит. ун-та. 2012. № 2. С. 3–11.
7. Гринько М.А. Проектирование индивидуальных траекторий обучения иностранному языку студентов педагогических вузов // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2011. № 3. С. 18–22.
8. Жестерев С.И. Педагогические условия оптимального проектирования комплексного индивидуального образовательного маршрута в системе бакалавриата // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Проблемы высшего образования. 2020. № 2. С. 42–45.
9. Зарипова Е.И. Индивидуальная образовательная программа студента как средство индивидуализации магистерской подготовки // Вестн. Омск. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. 2014. № 1(2). С. 124–128.
10. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–82.
11. Ильина Н.Ф. Университет непрерывного образования как форма подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности // Методические и теоретические подходы к решению проблем методики образования: сб. ст. Красноярск, 2004. С. 36–45.
12. Ковалёва Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю. [и др.]. Профессия «тьютор». М.; Тверь, 2012.

13. Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2002. № 3. С. 79–90.
14. Лоренц В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2001.
15. Мухаметзянова Ф.Г., Мухаметзянов Ф.А. Проектирование индивидуального образовательного маршрута студента вуза на основе компетентностного подхода в контексте международного сотрудничества // Международное сотрудничество в профессиональном образовании: проблемы и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Казань, 2009. С. 177–181.
16. Образовательная программа – маршрут ученика / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб., 1998. Ч. 1.
17. Сытина Н.С. Формирование индивидуальной образовательной траектории студента как условие профессионального развития будущего педагога // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. № 3. С. 67–71.
18. Тимошина Т.А. Концепция выстраивания индивидуальной образовательной траектории студента // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: сб. ст. 2-й Междунар. науч.-практ. конф. (Рязань, 7–9 окт. 2010 г.). Рязань, 2010. С. 315–320.
19. Туркина А.В. Исследование готовности студентов к выбору индивидуального образовательного маршрута // Человек и образование. 2006. № 6. С. 68–71.
20. Хуторской А.В. Индивидуализация и профильность обучения в старшей школе // Профильное обучение в условиях модернизации школьного образования: сб. науч. тр. / под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. М., 2003. С. 18–29.
21. Черемных М.Н. Тьюторское сопровождение переходов от общего к профессиональному образованию // Тьюторство в открытом образовательном пространстве высшей школы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. М., 2008. С. 14–21.
22. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 39–44.
- * * *
1. Bashmakov M.I. Teoriya i praktika produktivnogo obucheniya. M., 2000.
2. Bogoslovskij V.I. Nauchnoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom universitete kak faktor povysheniya kachestva podgotovki specialista obrazovaniya // Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: kol. monogr. SPb., 2002. S. 162–168.
3. Borodaeva L.G., Rudneva I.A. Social'noe vospitanie studentov v processe professional'noj podgotovki // Teoreticheskie i prakticheskie aspekty professional'noj podgotovki studentov gumanitarnyh i tekhnicheskikh special'nostej: kol. nauch. monogr. Ul'yanovsk, 2015. S. 136–149.
4. Bochkaryova S.M. Metody, sredstva i tekhnologii v t'yutorskom soprovozhdenii individual'noj traektorii razvitiya studenta // Pedagogika i psihologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva: sb. st. 2-j Mezhdun. nauch.-prak. konf. (Ryazan', 7–9 okt. 2010 g.). Ryazan', 2010. S. 320–325.
5. Vojtkevich N.N. Individual'naya obrazovatel'naya programma kak sredstvo obespecheniya variativnosti soderzhaniya obrazovaniya v usloviyah vvedeniya FGOS // Pedagogicheskie nauki. 2012. № 4. S. 44–47.
6. Goncharova E.V., Chumicheva R.M. Organizatsiya individual'noj obrazovatel'noj traektorii obucheniya bakalavrov // Vestn. Nizhnevar. gos. gumanit. un-ta. 2012. № 2. S. 3–11.
7. Grin'ko M.A. Proektirovanie individual'nyh traektorij obucheniya inostrannomu yazyku studentov pedagogicheskikh vuzov // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 3: Pedagogika i psihologiya. 2011. № 3. S. 18–22.
8. Zhesterev S.I. Pedagogicheskie usloviya optimal'nogo proektirovaniya kompleksnogo individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta v sisteme bakalavriata // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Problemy vysshego obrazovaniya. 2020. № 2. S. 42–45.
9. Zaripova E.I. Individual'naya obrazovatel'naya programma studenta kak sredstvo individualizatsii masterskoj podgotovki // Vestn. Omsk. gos. ped. un-ta. Gumanitarnye issledovaniya. 2014. № 1(2). S. 124–128.
10. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 3. S. 74–82.
11. Il'ina N.F. Universitet nepreryvnogo obrazovaniya kak forma podgotovki pedagogicheskikh kadrov k innovacionnoj deyatel'nosti // Metodicheskie i teoreticheskie podhody k resheniyu problem metodiki obrazovaniya: sb. st. Krasnoyarsk, 2004. S. 36–45.
12. Kovalyova T.M., Kobysheva E.I., Popova (Smolik) S.Yu. [i dr.]. Professiya «t'yutor». M.; Tver', 2012.
13. Labunskaya N.A. Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut studenta: podhody k raskrytiyu ponyatiya // Izv. Ros.gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2002. № 3. S. 79–90.
14. Lorenc V.V. Proektirovanie individual'no-obrazovatel'nogo marshruta kak uslovie podgotovki budushchego uchitelya k professional'noj deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2001.
15. Muhametzyanova F.G., Muhametzyanov F.A. Proektirovanie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta studenta vuza na osnove kompetentnostnogo

podhoda v kontekste mezhdunarodnogo sotrudnichestva // Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v professional'nom obrazovanii: problemy i perspektivy: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Kazan', 2009. S. 177–181.

16. Obrazovatel'naya programma – marshrut uchelnika / pod red. A.P. Tryapicynoj. SPb., 1998. Ch. 1.

17. Sytina N.S. Formirovanie individual'noj obrazovatel'noj traektorii studenta kak uslovie professional'nogo razvitiya budushchego pedagoga // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2012. № 3. S. 67–71.

18. Timoshina T.A. Konceptiya vystraivaniya individual'noj obrazovatel'noj traektorii studenta // Pedagogika i psihologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obshchestva: sb. st. 2-j Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Ryazan', 7–9 okt. 2010 g.). Ryazan', 2010. S. 315–320.

19. Turkina A.V. Issledovanie gotovnosti studentov k vyboru individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta // Chelovek i obrazovanie. 2006. № 6. S. 68–71.

20. Hutorskoj A.V. Individualizaciya i profil'nost' obucheniya v starshej shkole // Profil'noe obuchenie v usloviyah modernizacii shkol'nogo obrazovaniya: sb. nauch. tr. / pod red. Yu.I. Dika, A.V. Hutorskogo. M., 2003. S. 18–29.

21. Cheremnyh M.N. T'yutorskoe soprovozhdenie perekhodov ot obshchego k professional'nomu obrazovaniyu // T'yutorstvo v otkrytom obrazovatel'nom prostranstve vysshej shkoly: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. M., 2008. S. 14–21.

22. Shaposhnikova N.Yu. Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya studenta: analiz traktovok ponyatiya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 5. S. 39–44.



Design of the individual educational route of students in universities

There is pointed out in the foresight of education that the search of the breakthrough models of students training in universities to the professional activities continues. The individualization of the professional training in universities is an efficient way of providing students with the laws to the implementation of the educational needs in full in the context of the individual educational route.

Key words: *individual educational trajectory, individual educational program, individual educational route, design, future teachers.*

(Статья поступила в редакцию 06.07.2021)

И.Ю. ЛЕНСКАЯ, А.Ф. КАЗАКОВА
(Волгоград)

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ТРУДОМ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ФАКТОР РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Определены мотивационные факторы к осуществлению педагогической деятельности, выявлены факторы, влияющие на удовлетворенность педагогов своим трудом, дано определение результативности педагогического труда. Проведен анализ удовлетворенности трудом преподавателей Камышинского политехнического колледжа, установлена связь между мотивацией педагогов, степенью их удовлетворенности трудом и результативностью педагогической деятельности.



Ключевые слова: *результативность педагогической деятельности, удовлетворенность педагогической деятельностью, факторы удовлетворенности трудом, мотивация педагогов.*

Современное российское образование направлено на повышение качества образования и профессиональной подготовки и ориентировано, прежде всего, на установление и закрепление первенства социально-экономического развития страны в мировом сообществе. Очевидно, что образование оказывает значительное влияние на результативность человеческого капитала, его социальное развитие и обладает главенствующей ролью в процессе накопления и передачи знаний от поколения к поколению.

В этих условиях одной из стратегических целей образовательной организации является общее развитие педагогического коллектива и постоянное совершенствование его профессионализма, что, в свою очередь, предполагает «рост творческой активности учителя, его самореализацию и достижение неповторимости личности» [3].

Деятельность педагога заключается в передаче необходимых знаний ученику, формировании у него социального и профессионального опыта, воспитании нравственных ценностей. Соответственно, результативность педагогической деятельности зависит от внутренней мотивации учителя к своей профессиональной деятельности, степени удовлетворен-

Факторы удовлетворенности трудом

Автор	Описание факторов
Р. Штольберг	– удовлетворенность деятельностью; – удовлетворенность рабочей средой; – удовлетворенность рабочим местом и отношениями, устанавливаемыми трудовым законодательством
Ф. Герцберг	– гигиенические факторы (условия и организация труда и быта; график работы; величина оплаты труда; характер отношений с администрацией; наличие каких-либо льгот; взаимоотношения с коллегами); – факторы-мотивы (достижение профессиональных успехов, возможность проявления инициативы, ответственность за результат)
К. Замфир	– общие условия (перспективы карьерного роста, материальное вознаграждение за выполненную работу, социальные льготы и т. п.); – физические условия труда (или насколько удобно организовано рабочее место); – содержание труда (однообразие деятельности или ее вариативность, степень актуальности выполняемых трудовых функций, степень сложности и ответственности, возможность изобретения нового, совпадение с личными желаниями и возможностями); – организационные условия (престиж организации и конкретной профессии, социально-психологический климат, применение конкретных педагогических технологий в образовательном процессе)
М. Аргайл	– взаимоотношения в педагогическом коллективе как внутри, так и внешне со всеми участниками образовательного процесса; – материальное обеспечение сотрудника; – перспективы карьерного роста, признание авторитета; – другие факторы, способствующие реализации личных планов

ности ею и желания работника заниматься самообразованием.

Актуальность исследования обусловлена и противоречием, возникшим между необходимостью саморазвития педагога с одной стороны и банальной нехваткой времени из-за возросшего объема работы с другой, что, в свою очередь, погружает педагога в состояние усиливающегося эмоционального напряжения и приводит к постепенному снижению уровня мотивации к труду и чувству неудовлетворенности своей деятельностью. В рамках данной статьи рассмотрены факторы, влияющие на удовлетворенность педагогов своим трудом, проведена оценка существующих видов мотивации сотрудников к осуществлению педагогической деятельности в Камышинском политехническом колледже.

В рамках нашего исследования представляет интерес определение Ф.Н. Ильсова. По его мнению, «удовлетворенность трудом – это состояние деятельности в системе “работник – общество”, в которую при опосредованности труда и потребления входят характеристики трудовой деятельности и ее условия. В сознании индивида это отражается в виде оцен-

ки собственного положения в системе общественного разделения труда» [4]. Заслуживает также внимания мнение Л.С. Глухих, который считает, что «удовлетворенность трудом – это совокупное воздействие на работника компонентов трудовой мотивации, включая содержание и условия труда, величину заработка, общественное признание достигнутого, возможности для самовыражения и самоутверждения личности – факторов, определяющих стремление к полезной деятельности, проявление творческой инициативы, готовность к партнерскому сотрудничеству» [2].

Применительно к педагогической практике удовлетворенность трудом мы рассматриваем в контексте психологических исследований данного феномена и согласны с тем, что «удовлетворенность трудом является сложным феноменом, влияющим на эффективность трудовой деятельности любого работника, и включает в себя непосредственно удовлетворенность условиями, содержанием и организацией труда, а также все аспекты, связанные с личностными особенностями работающего» [5].

При выявлении факторов, влияющих на удовлетворенность педагогов своим трудом,

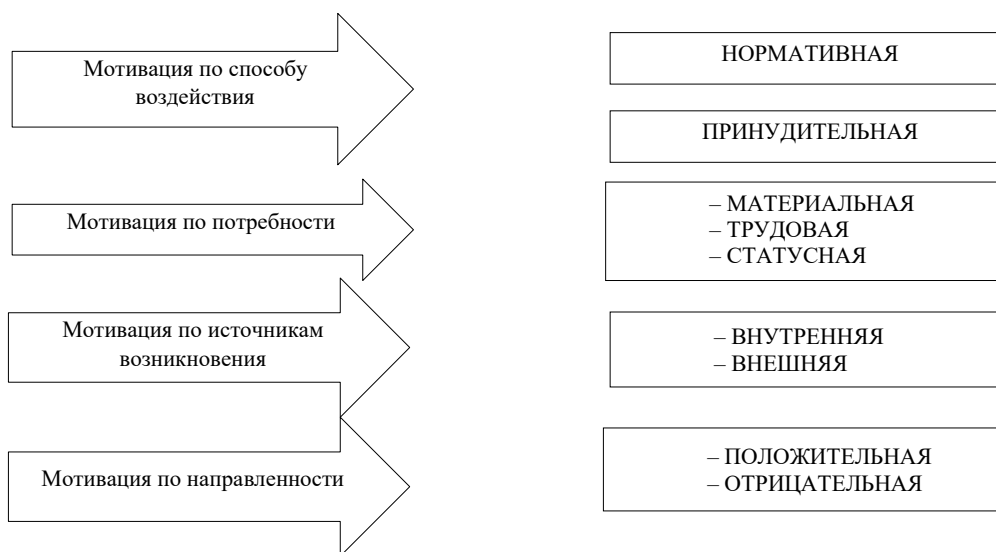


Рис. 1. Виды мотивации трудовой деятельности

мы обратились к исследованиям Р. Штольберга, Ф. Герцберга, К. Замфира, М. Аргайла и др. (табл. 1).

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод о специфичности факторов, оказывающих существенное влияние на удовлетворенность трудом педагога. В данном случае специфика проявляется в эмоциональном характере педагогической деятельности, ее зависимости от личностных характеристик обучающихся, уровне коммуникативности самого преподавателя, каждодневном элементе новизны при проведении занятий, необходимости непрерывного самообразования педагога.

При определении видов мотивации к выполнению своих трудовых функций мы приняли за основу результаты исследований представителей Волгоградской научной школы (М.Г. Бекировой, И.В. Перфильевой, М.В. Чуб) и в нашем дальнейшем исследовании отталкиваемся от разработанной ими классификации (рис. 1) [1].

В контексте педагогической деятельности и с учетом приведенной классификации мотивационными факторами к осуществлению педагогической деятельности сотрудниками образовательного учреждения являются:

- свободное владение различными современными педагогическими технологиями и методиками;
- повышение профессиональной значимости, собственного престижа;

- укрепление авторитета в глазах коллег и других субъектов образовательного процесса;
- совершенствование профессионального мастерства, признание коллег из других регионов;
- свободное профессиональное общение среди коллег (знакомых и незнакомых);
- личный вклад в развитие образования;
- развитие личности ребенка;
- успешность и благополучная социальная адаптация обучающихся;
- внедрение инноваций в педагогическую практику и т. п.

Очевидно, что между мотивацией педагогов и их удовлетворенностью собственным трудом существует прямо пропорциональная зависимость: чем больше педагог мотивирован к выполнению профессиональной педагогической деятельности, чем ярче его стремление осуществлять ее максимально эффективно, достигать высоких результатов, тем заметнее проявление чувства удовлетворенности с его стороны.

Для выявления факторов, вызывающих удовлетворенность трудом, и их оценки нами было проведено исследование среди педагогов Камышинского политехнического колледжа. В эксперименте участвовало 60 из 67 штатных преподавателей; стаж педагогической деятельности от одного года до 45 лет, все участники эксперимента имеют высшее образование, при этом третья часть опрошенных до-



Рис. 2. Мотивы выбора педагогической деятельности

полнительно к педагогическому образованию имеет специальное высшее образование по профилю преподаваемого предмета (инженер, экономист, технолог и т. п.).

Предварительно участники эксперимента поделены на группы по возрастному признаку. Первую группу участников эксперимента составили педагоги Камышинского политехнического колледжа, возраст которых до 35 лет, к данной категории отнесено 12 человек, что от штатного состава преподавателей составляет 20%. Ко второй экспериментальной группе отнесли преподавателей среднего возраста (от 36 до 50 лет), численность второй группы составила 31 человек (или 51,67% от количества штатных преподавателей). В третью группу вошли преподаватели от 51 года и старше (17 чел. – 28,33%).

Принцип распределения по возрастной категории объясняется тем, что факторы мотивации у представителей разных возрастных групп отличаются, как и составляющие удовлетворенности трудом.

В процессе проведения эксперимента были использованы:

- методика Е.П. Ильина «Мотивы выбора деятельности преподавателя»;
- тест мотивационной структуры Герцберга;
- методика А.В. Батаршева «Интегральная удовлетворенность трудом», скорректирован-

ная авторами с учетом специфики педагогической деятельности.

Данные методики способствовали выявлению существенных причин выбора профессии педагога; установлению структурных компонентов мотивации к педагогической деятельности и факторов, влияющих на состояние удовлетворенности собственным трудом.

Для определения мотива выбора профессии респондентам необходимо было указать причины, по которым осуществлялся их личный выбор в пользу педагогической деятельности, и оценить представленные аргументы по десятибалльной шкале. Результаты опроса распределены нами по степени ранжирования на рис. 2.

В соответствии с проведенным опросом, в тройку лидирующих мотивационных факторов вошли такие, как осознание значимости обучения и воспитания молодежи, важности профессии педагога (34%); потребность в передаче накопленного собственного знания, социального и профессионального опыта (21,5%); а также увлеченность педагогикой и интерес (призвание) к педагогической деятельности (14%). К числу значимых мотивов можно также отнести и стремление работать в молодежной среде (12%).

Для выявления специфики удовлетворенности педагогическим трудом преподавателям колледжа было предложено пройти онлайн-



Рис. 3. Результаты диагностики по методике А.В. Батаршева у преподавателей колледжа возрастной категории до 35 лет

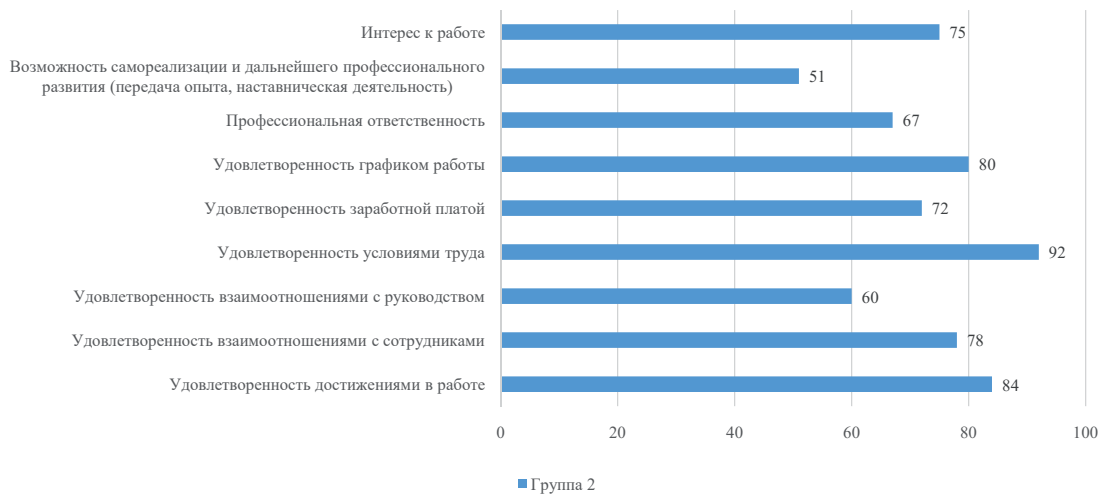


Рис. 4. Результаты диагностики по методике А.В. Батаршева у преподавателей колледжа возрастной категории от 36 до 50 лет

тест Герцберга. Согласно данной методике, выделяются следующие группы факторов, влияющие на удовлетворенность трудом:

- мотивационные;
- гигиенические.

Гигиенические факторы включают финансовые мотивы, общественное признание, отношения внутри коллектива (с администрацией и коллегами) и характеризуют степень удовлетворенности работника условиями и организа-

цией труда. Наличие данных факторов побуждает педагога осуществлять свою профессиональную деятельность наиболее результативно. Мотивационные факторы раскрывают, чем руководствуется педагог в процессе осуществления деятельности, и включают ответственность, карьерные передвижения, содержательные аспекты педагогического труда, а также личные достижения.

В период тестирования каждый из испытуемых должен был ответить на 28 вопросов, при этом распределив ответ по степени важности от 1 до 5 баллов.

В результате обработки ответов у всех участников опроса присутствуют как мотивационные, так и гигиенические факторы, причем соотношение распределено следующим образом: 42% опрошенных выделяют мотивационные факторы и, соответственно, 58% – гигиенические.

Следует отметить, что само по себе отсутствие или низкое значение показателя мотивационных факторов еще не свидетельствует о неудовлетворенности работой и не влечет за собой повышение работоспособности, но вместе с тем их присутствие способствует формированию положительных эмоций по отношению к работе и, следовательно, удовлетворению ею.

Для того чтобы оценить общую удовлетворенность своим трудом и проанализировать ее составляющие, мы использовали методику А.В. Батаршева «Интегральная удовлетворенность трудом», скорректированную авторами с учетом специфики педагогической деятельности. Результаты представлены на рис. 3–5.

Как видим, преподаватели первой группы среди факторов, их удовлетворяющих, на первое место выдвигают удобный график работы (97%), при этом участники эксперимента указывают на длительность отпуска в летний период, неполный рабочий день и возможный дополнительный выходной среди недели (в соответствии с расписанием и нагрузкой преподавателя). Большинство молодых преподавателей оценивают достаточно высоко (87%) условия, предоставляемые администрацией колледжа для дальнейшего саморазвития как в профессиональном, так и личном плане. Действительно, в колледже созданы условия для развития молодых преподавателей:

- разработана карта эффективности молодого преподавателя (по критериям приближена к карте аттестуемого педагога на первую квалификационную категорию), что позво-

ляет молодому специалисту рассчитывать на премиальные выплаты по итогам года (в зависимости от результативности его педагогической деятельности за отчетный период);

- проводятся различные педагогические семинары и инструктивно-методические совещания;

- руководство мастерскими, открытыми в рамках национального проекта «Образование», распределено преимущественно среди молодых преподавателей.

Положительно можно отметить и такие показатели, как взаимоотношения с руководством (78%), интерес к работе (74%).

Среди факторов, вызывающих меньшую удовлетворенность педагогической деятельностью, преподаватели первой группы выделяют удовлетворенность достижениями в работе (36%), профессиональную ответственность (46%), отношения в педагогическом коллективе (53%).

Несмотря на достаточно устойчивые отношения с руководством и поддержку со стороны администрации, преподаватели данной группы отмечают проявление профессиональной «ревности» и критические рецензии на проведенные учебные мероприятия со стороны более старших коллег, что мешает установлению равноправных отношений в коллективе.

У каждого молодого преподавателя имеется наставник из числа более опытных преподавателей, соответственно, заслуги за реализацию совместного проекта (педагогический, социальный, воспитательный) присваиваются всем его авторам, что неудовлетворительно расценивается молодыми преподавателями и, следовательно, отражается на показателях удовлетворенности собственными достижениями и степенью ответственности.

Среди факторов, находящихся в «пограничной зоне» удовлетворенности, отмечены размер заработной платы (54%), что объясняется малым стажем, отсутствием категории и т. п. Кроме того, 61% респондентов из данной опрашиваемой группы считают недостаточным материальное оснащение образовательного процесса (не каждый преподаватель имеет возможность пользоваться интерактивной доской, качество имеющегося мультимедийного оборудования не всегда соответствует современным требованиям и т. п.).

Кроме того, среди участников эксперимента, относящихся к первой группе, отмечены разносторонние повышенные эмоциональные переживания и неоправданные ожидания

в профессиональном плане, что также сказывается на удовлетворенности трудом.

На рис. 4 представлены аналогичные результаты опроса второй возрастной группы.

В группе 2 наибольшую удовлетворенность вызывают условия труда (92%). Педагоги данной возрастной категории имеют достаточный опыт профессиональной педагогической деятельности, а некоторые специалисты имеют и значительный стаж работы непосредственно на предприятии, что помогает им использовать имеющееся материальное оснащение наиболее эффективно, демонстрировать практический опыт, привлекать действующих практических работников к совместному проведению учебных занятий. Преподаватели группы 2 также в большинстве своем умеют пользоваться различными компьютерными технологиями, чем и руководствуются при осуществлении своей педагогической деятельности. Аналогичные причины объясняют высокий уровень удовлетворенности личными достижениями в работе (84%), графиком работы (80%), отношениями с коллегами (78%), интереса к работе (75%), заработной платой (72%), уровнем ответственности (67%).

Среди причин, снижающих степень удовлетворенности трудом, представители данной группы отметили возможность самореализации и дальнейшего профессионального развития (51%) и отношения с руководством (60%), что в основном обусловлено кризисом возраста, когда происходит переоценка ценностей, кажущейся отдаленностью и холодностью со стороны руководства.

Преподаватели третьей экспериментальной группы относятся к возрастной категории от 51 года и старше, имеют значительный стаж педагогической работы, большинство из них имеют высшую квалификационную категорию, являются почетными работниками ПТО и СПО, участвуют в реализации проекта «Наставник», что влияет на размер заработной платы и, соответственно, положительно сказывается на чувстве удовлетворенности оплатой труда (93%). В то же время наблюдается некоторая пресыщенность педагогической деятельностью, что, в свою очередь, снижает интерес к педагогике (53%) и негативно отражается на саморазвитии педагога (42%) (рис. 5).

Таким образом, в тройку факторов, оказывающих положительное влияние на удовлетворенность трудом у педагогов первой группы, входит удобный график работы (неполный рабочий день, возможность дополнительного выходного среди рабочей недели, от-

пуск протяженностью 56 дней в летний период), неограниченные возможности для саморазвития и реализации себя в профессиональном плане, добрые отношения и поддержка со стороны руководства. Педагоги второй группы основополагающими причинами удовлетворенности обозначают приемлемые условия труда и материально-техническое обеспечение учебного процесса, личные достижения в профессиональном плане, хорошие отношения внутри коллектива, удобный график работы. Представители третьей возрастной группы среди преобладающих источников удовлетворенности выделяют достойную заработную плату, удобный график работы и взаимоотношения в коллективе.

Далее участникам эксперимента было предложено оценить в целом свой уровень удовлетворенности педагогической деятельностью (рис. 6).

Как видим, большая часть коллектива испытывает средний уровень удовлетворенности педагогическим трудом. При этом их представления внутри экспериментальных групп распределились следующим образом.

У представителей молодого поколения (группа 1) низкий уровень удовлетворенности испытывает 4 человека из 12 (33,33%), средний уровень – 7 чел. (58,34%), и высокий – один человек (или 8,33%). Среди педагогов, относящихся к группе 2 (31 чел.), низкий уровень удовлетворенности испытывают 3 чел. (9,68%), средний – 11 чел. (35,48%) и высокий уровень – 17 человек (54,84%). В третьей экспериментальной группе (17 чел.) степень удовлетворенности трудом составила: низкий уровень – 3 чел. (17,65%), средний – 8 чел. (47,06%) и высокий уровень – 6 человек (или 35,29%).

Следующим этапом нашего эксперимента было установление зависимости результативности педагогической деятельности от уровня удовлетворенности педагогическим трудом. В рамках данного этапа изучены отчеты колледжа по самообследованию за последние два года, просмотрены отчеты и справки методического отдела, характеризующие интенсивность и результативность деятельности преподавателей.

Исходя из того, что результативность в общем понимании – это степень реализации запланированной деятельности и достижения запланированных результатов, под результативностью педагогической деятельности мы понимаем не только обучение, воспитание, развитие ребенка и саморазвитие учителя, но и

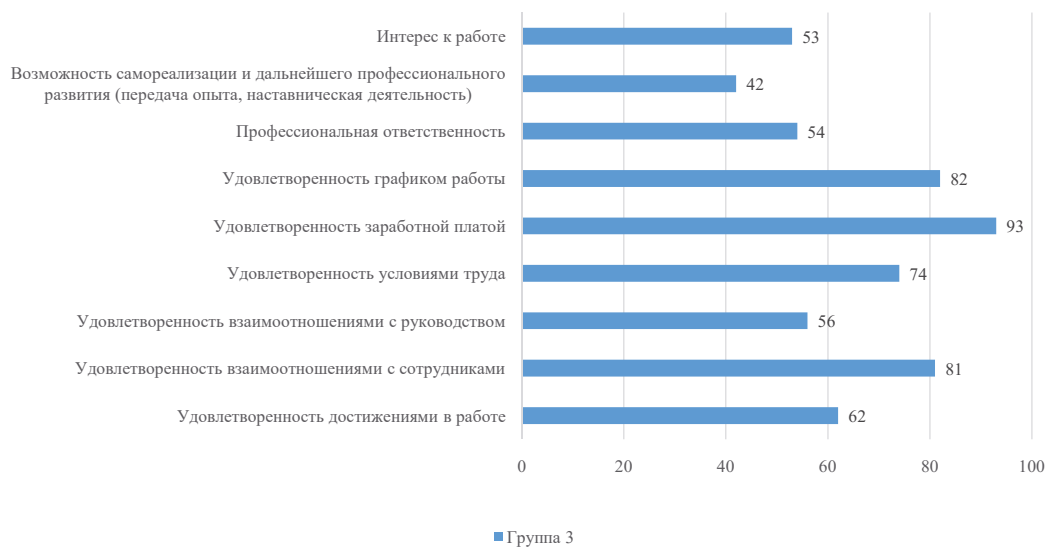


Рис. 5. Результаты диагностики по методике А.В. Батаршева у преподавателей колледжа возрастной категории 51 год и выше

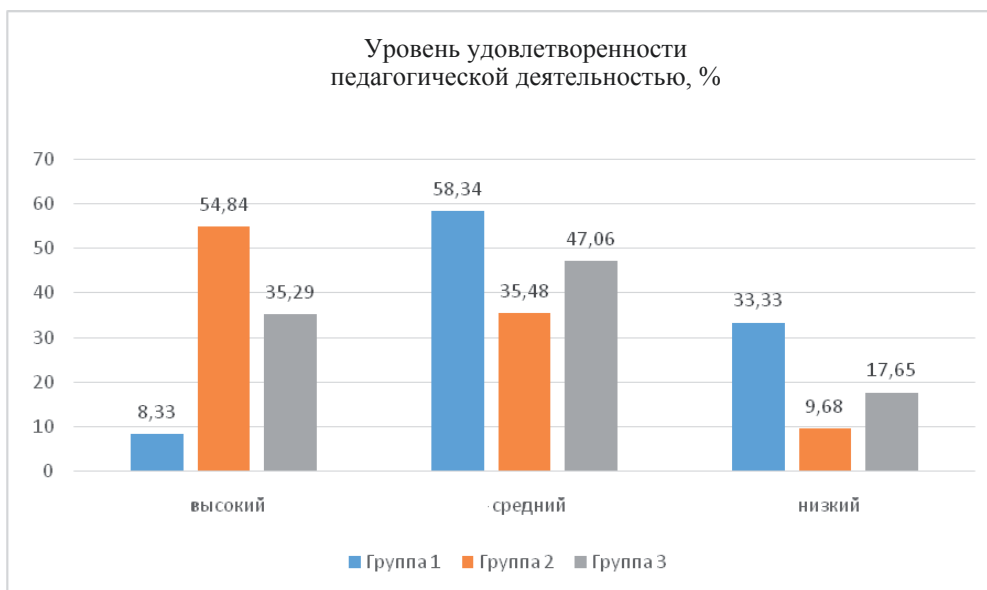


Рис. 6. Результаты диагностики общего уровня удовлетворенности

деятельное участие педагога в тематических конференциях, в конкурсах профессионального мастерства, в передаче опыта коллегам (посредством мастер-классов), качественный уро-

вень освоения обучающимися учебных программ, их вовлечение в олимпиадное и конкурсное движение и их качественную подготовку, успешную реализацию воспитательных

программ и социальных проектов (совместно с обучаемыми).

Следовательно, к критериям, по которым проводится оценка результативности педагогической деятельности, относятся:

- качество успеваемости обучающихся;
- наличие собственных разработок по обеспечению методического содержания преподаваемых дисциплин;
- наличие авторской методики;
- результативность участия обучающихся в конкурсах профессионального мастерства, предметных олимпиадах, студенческих конференциях, творческих молодежных мероприятиях;
- использование инновационных методик преподавания и современных педагогических технологий;
- участие преподавателя в конкурсах для педагогов;
- распространение и трансляция педагогического опыта посредством участия в конференциях, проведения мастер-классов, публикации статей;
- результативность внеаудиторной деятельности по преподаваемым дисциплинам;
- совместная реализация проектов (педагог – обучающийся);
- результативность проводимой воспитательной деятельности.
- наличие/отсутствие положительных отзывов, благодарностей, претензий к преподавателю от субъектов образовательного процесса.

При проведении заключительного этапа было выявлено, что преподаватели, отмечающие у себя высокий уровень удовлетворенности, характеризуются наибольшей результативностью педагогической деятельности: у них отмечаются положительные значения почти всех обозначенных критериев. Они систематически участвуют в педагогических конференциях, выступают с тематическими докладами на совещаниях, участвуют в разнообразных проектах, привлекают студентов к участию в студенческих мероприятиях, где их подопечные занимают призовые места. Их отличают непрерывность и систематичность деятельности, склонность к изучению нового и активное стремление к качественной передаче опыта. Тогда как преподаватели, отметившие у себя низкую либо среднюю степень удовлетворенности, не слишком активны в профессиональном плане, разово участвуют в мероприятиях, причем большинство мероприятий, в которых они участвуют или которые проводят, относятся к категории «для галочки».

Таким образом, в процессе проведенного исследования наше предположение подтвердилось, и можно с уверенностью утверждать, что одним из значимых факторов, влияющих на результативность педагогической деятельности, является удовлетворенность трудом. Сам по себе термин *удовлетворенность педагогическим трудом* является собирательным, включающим в себя психологические, социальные и личностные характеристики.

Список литературы

1. Бекирова М.Г., Перфильева И.В., Чуб М.В. Мотивация как процесс трудовой деятельности [Электронный ресурс] // Управление экономическими системами. 2015. № 2(74). URL: <https://uecs.ru/uecs-74-742015/item/3363-2015-02-12-13-25-48> (дата обращения: 20.03.2021).
2. Глухих Л.С. Удовлетворенность трудовой деятельностью [Электронный ресурс]. URL: <https://www.b17.ru/article/46573/> (дата обращения: 10.05.2021).
3. Гордиенко В.Н. Удовлетворенность профессиональной деятельностью как психологический критерий личностно-профессионального развития учителя: дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2004.
4. Ильясов Ф.Н. Удовлетворенность трудом (анализ структуры, измерение, связь с производственным поведением) / под ред. В.Г. Андреевкова. М., 1988.
5. Линчук Т.П., Михалева И.М., Посканная Д.П. Социально-психологические факторы, влияющие на удовлетворенность педагогической деятельностью // Вестник Иркут. гос. техн. ун-та. 2013. № 8(79). С. 282–287.

* * *

1. Bekirova M.G., Perfil'eva I.V., Chub M.V. Motivaciya kak process trudovoj deyatel'nosti [Elektronnyj resurs] // Upravlenie ekonomicheskimi sistemami. 2015. № 2(74). URL: <https://uecs.ru/uecs-74-742015/item/3363-2015-02-12-13-25-48> (data obrashcheniya: 20.03.2021).
2. Gluhih L.S. Udovletvorennost' trudovoj deyatel'nost'yu [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.b17.ru/article/46573/> (data obrashcheniya: 10.05.2021).
3. Gordienko V.N. Udovletvorennost' professional'noj deyatel'nost'yu kak psihologicheskij kriterij lichnostno-professional'nogo razvitiya uchitelya: dis. ... kand. psihol. nauk. Irkutsk, 2004.
4. Ilyasov F.N. Udovletvorennost' trudom (analiz struktury, izmerenie, svyaz' s proizvodstvennym povedeniem) / pod red. V.G. Andreenkova. M., 1988.
5. Linchuk T.P., Mihaleva I.M., Poskannaya D.P. Social'no-psihologicheskie faktory, vliyayushchie na udovletvorennost' pedagogicheskoy deyatel'nost'yu // Vestnik Irkut. gos. tekhn. un-ta. 2013. № 8(79). S. 282–287.

Satisfaction by labor as a foundational factor of the resulting character of the pedagogical activities

The article deals with the definition of the motivation factors to the implementation of the pedagogical activities, there are revealed the factors influencing on the satisfaction of teachers by their labor, there is given the definition of the resulting character of the pedagogical labor. There is conducted the analysis of the satisfaction of the teachers in Kamyshin Polytechnic College by labor, there is stated the connection between the teachers' motivation, the degree of their satisfaction by labor and the resulting character of the pedagogical activities.

Key words: *resulting character of pedagogical activities, satisfaction by pedagogical activities, satisfaction factors by labor, teachers motivation.*

(Статья поступила в редакцию 02.06.2021)

Т.Ю. НИКИФОРОВА
(Самара)

АНАЛИЗ РЕАКЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ЖИТЕЙСКИХ ФРУСТРИРУЮЩИХ СИТУАЦИЯХ, ОБУСЛОВЛЕННЫХ ГЕНДЕРНЫМИ ОСОБЕННОСТЯМИ

Процесс профессионального становления педагога требует исследования его индивидуально-психологических особенностей, обусловленных гендерной принадлежностью. Целью исследования стало выявление сходства и различий гендерных особенностей индивидуально-психологических реакций фрустрации педагогов. Различия во фрустрационном реагировании у педагогов разного пола связаны с единообразием реагирования в профессиональных и житейских ситуациях.

Ключевые слова: *гендерные особенности, фрустрационные реакции, личность педагога, психологическое сопровождение деятельности учителя.*

Введение. В современной действительности в связи со сменой социально-экономических отношений сложились довольно напряженные условия, которые подвергают взрос-

лых как в жизни, так и в профессиональной деятельности ложным фрустрирующим ситуациям, оказывающим влияние на эмоциональное состояние и поступки.

Исследования во многих случаях традиционно рассматривают универсальную модель педагогической деятельности, в которой не учитывается своеобразие индивидуально-психологических особенностей мужчин и женщин (Е.В. Бондаревская, 1998; Е.Ю. Захарченко, 2002 и др.). Хотя педагогическая профессия считается сложной, в России большинство школьных педагогов (85%) – женщины [14].

На наш взгляд, это обуславливает специфику индивидуального влияния педагога на развитие личности учащегося, в том числе на развитие коммуникативных способностей и процессы полоролевой социализации. Педагогическая практика показывает, что учителя после напряженных педагогических ситуаций, с которыми им, как и всем современным педагогам, приходится часто сталкиваться, чувствуют себя разбитыми, подавленными, у них снижается работоспособность, они чаще теряют самообладание, контроль над своими эмоциями. Например, физиологические различия напрямую связаны с психологическими различиями педагогов-мужчин и педагогов-женщин [16]. Данные международных исследований показывают, что гендерные особенности педагогов проявляются в уровне позитивного восприятия собственной профессии, в стремлении к самообразованию, в степени требовательности к учащимся и критичности к результатам обучения, включенности в коллективные взаимоотношения, в уровне конфликтности и пр. (Г.З. Ефимова, 2015) [5].

Именно поэтому в современной педагогической психологии развивается направление исследований по гендерной проблематике, включая гендерную социализацию, влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование учащихся (Л.Н. Надолинская, 2004, Е. Ярская-Смирнова, 2003 и др.) [14]. Вместе с тем развитие профессиональных качеств и становление педагогической культуры учителя разворачивается в условиях гуманистически ориентированного образования, предполагающего создание благоприятных условий для поддержания процессов самоидентификации и самореализации педагогов (И.А. Зимняя, 2004; С.В. Рожкова, 2006; Л.И. Столярчук, 2009) [3; 7; 13].

Мы проанализировали, что на развитие ценностно-смысловой сферы профессиональ-

ной деятельности заметное влияние оказывают жизненные установки, в которых всегда проявляется гендерное своеобразие. Например, «имеют» или «хотят» позиции в жизни, взаимодействуют и влияют друг на друга, определяют соотношение «людей» и «общества» в стиле профессиональной деятельности, в характеристиках общения между учителями-мужчинами и женщинами [17; 18].

На наш взгляд, эмоционально-поведенческие реакции в условиях фрустрации, отличающиеся определенным своеобразием у мужчин и женщин, также влияют на характер профессиональной коммуникации педагога в конфликтной ситуации. Разрешение возможного противоречия между проявлениями индивидуальности и профессиональными требованиями и установками педагога становится важной задачей профессиональной самореализации. Для ее решения необходимо опираться на поддержание процессов самоидентификации, т. к. известно, что тип и направленность фрустрационной реакции зависят от степени фрустрации и определяются уровнем притязаний, гендерно обусловленными социальными (в том числе профессиональными) установками и направленностью личности. Основные выявленные тенденции согласуются с данными, полученными В.Л. Великановым и Н.Н. Толстых, Н.Д. Левитова и В.С. Мерлина [11; 14].

Таким образом, по нашему мнению, задачи профессионального становления педагога требуют исследования его индивидуально-психологических особенностей, обусловленных гендерной принадлежностью, что и привело нас к экспериментальному исследованию данной проблемы.

Целью нашего исследования является анализ реакций фрустрации педагогов, обусловленных гендерными индивидуально-психологическими особенностями и особенностями профессионального реагирования во фрустрирующих ситуациях общения с учащимися. *Предметом* нашего исследования являются взаимосвязи фрустрационных реакций учителей в жизненных и профессиональных ситуациях, обусловленных гендерными особенностями. *Гипотеза* исследования определяет, что различия в структуре когнитивных реакций педагогов при определении ими оптимальной тактики поведения во фрустрирующих (конфликтных) педагогических ситуациях связаны с полом педагогов и с характеристиками реакций педагогов в общежитейских ситуациях фрустрации.

Выборка и методы проведения исследований. Исследование проводилось

на базе муниципальных образовательных учреждений Красноглинского района городского округа Самара – МБОУ СОШ № 9, 118, 127, 161. В состав экспериментальной выборки вошли 150 человек – 30 мужчин и 120 женщин. Возраст испытуемых – от 27 до 60 лет. Стаж профессиональной деятельности испытуемых – от 7 до 40 лет.

В проведении нашего экспериментального исследования фрустрационных реакций учителей в жизненных и профессиональных ситуациях были использованы тест рисуночной ассоциации С. Розенцвейга и контент-анализ вербальных реакций педагогов при решении ситуативных задач, описывающих типичные трудности во взаимодействии с учащимися [1; 12]. В предложенных ситуациях отражаются разные варианты конфликтов ученика и учителя, в том числе связанные с нарушением каких-либо норм и условиями для воспитательного воздействия со стороны учителя. Стимульный материал состоит из краткого описания восьми педагогических ситуаций. Направленность, тип и общий эмоциональный тон реакций определялись эмпирически: как категории в методе контент-анализа.

В результате нами были выделены реакции, различные по направленности: экстрапунитивные (направленные на отдельного учащегося, всю группу (класс) или авторитетов (родителей, директора, классного руководителя); интропунитивные (направленные на самого учителя) и импунитивные (направленные на ситуацию в целом).

По типу реагирования были выделены такие реакции:

- наказание (замечания, оскорбления, выговоры и пр.);
- дистанцирование (избегание или откладывание активных действий);
- изучение содержания (проверка фактов, расспрос учащегося или его родителей);
- определение задачи (задание для учащегося или самого учителя);
- объяснение (предоставление информации, обеспечение понимания);
- поддержка (поддержка словом или делом, позитивное подкрепление действий учащихся).

Кроме того, по общему эмоциональному тону выделены следующие реакции:

- негативные (отругать, строго спросить и пр.);
- позитивные (шутить, хвалить и пр.);
- нейтральные (те, в которых общий эмоциональный тон никак не выделен).

Таким образом, было применено 14 категорий, использованных в контент-анализе особенностей фрустрационных реакций учителей во взаимодействии с учащимися. Для определения уровня значимости различий между показателями реагирования в ситуациях фрустрации у педагогов разного пола использовался метод углового преобразования Фишера.

Результаты исследований. Результаты исследования по тесту С. Розенцвейга, а именно процентное соотношение направленности реакций в ответах испытуемых для всей выборки и отдельно для группы женщин и группы мужчин, представлено в табл. 1.

Как видно из табл. 1, наибольший процент в выборке имеют экстрапунитивные реакции (45,0 и 41,5%), а наименьший – импунитивные реакции (20,4 и 19,4%). Средними по выраженности в выборке являются интропунитивные реакции (34,6 и 39,1%). Отличия между мужчинами и женщинами в выборке проявляются по всем вариантам направленности, но только различия в выраженности интропунитивных реакций подтверждаются статистически ($p > 0,05$). Анализ результатов процентного соотношения типов реакций в ответах испытуемых отдельно для группы женщин и группы мужчин представлен в табл. 2.

Как видно из табл. 2, у педагогов-мужчин наибольший процент в выборке имеют реакции с ED-фиксацией на самозащите, несколько реже – с NP-фиксацией на удовлетворении потребности (34,7%), а реакции с OD-фиксацией на препятствии проявляются реже всего (27,8%). У педагогов-женщин преобладают реакции с NP-фиксацией на удовлетворении потребности (49,5%), в то время как реакции с фиксацией на препятствии и на самозащите проявляются примерно с одинаковой частотой (23 и 27,5%).

Наибольшие отличия между мужчинами и женщинами в выборке имеют реакции с NP-фиксацией на удовлетворении потребности при $p < 0,001$ (доля этих реакций в группе женщин на 14,8% больше, чем в группе мужчин) и с ED-фиксацией на самозащите $p < 0,05$ (доля этих реакций в группе мужчин на 10% больше, чем в группе женщин), наименьшие – с OD-фиксацией на самозащите (разница в 4,8%), которые статистически не подтверждаются.

Выявленные нами результаты исследования реакций педагогов на фрустрирующие условия в профессиональном общении с учащимися (по результатам контент-анализа ответов на коммуникативные задачи) представлены в табл. 3.

Таблица 1

Распределение реакций на фрустрирующие ситуации по направленности у педагогов-мужчин и педагогов-женщин (% от общего количества реакций в подгруппе)

Испытуемые	Направленность реакций		
	Экстрапунитивные	Интропунитивные	Импунитивные
Мужчины	45,0	34,6	20,4
Женщины	41,5	39,1	19,4

Таблица 2

Распределение реакций на фрустрирующие ситуации по типу у педагогов-мужчин и педагогов-женщин (% от общего количества реакций в подгруппе)

Испытуемые	Тип реакций		
	OD	ED	NP
Мужчины	27,8	37,5	34,7
Женщины	23,0	27,5	49,5

Таблица 3

Распределение реакций на фрустрирующие ситуации в профессиональном общении с учащимися по направленности у педагогов-мужчин и педагогов-женщин (% от общего количества реакций в подгруппе)

Испытуемые	Направленность реакций		
	Экстрапунитивные (на индивида, группу, авторитетов)	Интропунитивные (на себя)	Импунитивные (на ситуацию)
Мужчины	48,4	24,3	27,3
Женщины	43,0	32,8	24,2

Как видно из табл. 3, наибольший процент в выборке педагогов в ситуациях профессионального общения имеют реакции экстрапунитивной направленности (на индивида, группу, авторитетов), а наименьший – реакции, направленные на ситуацию.

Далее проведен статистический анализ, который подтверждает и характеризует, что различия между педагогами-мужчинами и педагогами-женщинами в частоте экстрапунитивных реакций (доля этих реакций в группе мужчин на 5,4% больше, чем в группе женщин, при $p < 0,05$), реакций на самого себя (доля этих реакций в группе женщин на 8,5% больше, чем в группе мужчин, при $p < 0,05$) не получили статистического подтверждения различия в реакциях, направленных на ситуацию (разница в 3,1% при $p > 0,05$).

Такие характеристики, как различия между педагогами-мужчинами и педагогами-женщинами по типам реакций с фиксацией на наказании, дистанцировании, изучении, задаче, объяснении и поддержке, представлены нами в табл. 4. Как видно из табл. 4, наибольший процент характеризует выраженность фрустрационных реакции с фиксацией на задаче (43,3 и 33,0%) и на объяснении (16,6 и 24,2%), а наименьший – реакции с фиксацией на поддержке (1,3 и 7,0%).

Обсуждение результатов. Согласно проведенному нами исследованию, мы констатируем, что наибольшие различия между мужчинами и женщинами в выборке имеют реакции с фиксацией на задаче (доля этих реакций в группе мужчин на 10,3% больше, чем в группе женщин, различия подтверждаются статистически при $p < 0,05$) и на объяснении (доля этих реакций в группе женщин на 7,6% больше, чем в группе мужчин, что подтверждается статистически при $p < 0,05$). Женщины-педагоги чаще мужчин используют дистанцирование и поддержку, реже – наказание, но эти различия статистически незначимы.

Таким образом, по группе педагогов-мужчин как в стандартных ситуациях теста Розенцвейга, так и в случае ситуаций профессионального взаимодействия с учащимися в качестве преобладающих выступают реакции экстрапунитивной направленности, но в ситуациях профессионального взаимодействия они проявляются относительно реже. В житейских ситуациях преобладают экстрапунитивные реакции самозащитного типа, предполагающие враждебность и порицание и направленные как на фрустрирующий объект, так и на самого себя; при этом в ситуациях педагогического взаимодействия самозащитные реакции наказания и дистанцирования наблюдаются у мужчин-педагогов реже – в 28,3% случаев. Чаще всего отмечаются реакции, направленные на разрешение проблемы (фиксация на задаче – в 43,3% случаев, изучении проблемы – в 10,2% случаях и ее объяснении – в 16,6% случаях). Самообвиняющих реакций в профессиональных ситуациях наблюдается также меньше, чем в житейских (24,3 и 34,6%). Таким образом, прослеживается влияние профессиональных установок на формирование поведения в ситуациях профессиональной фрустрации, что может отражать высокий уровень его осознанности. Выявленные нами особенности фрустрационного реагирования могут быть связаны с такими профессиональными качествами педагога-мужчины, как консерватизм в поведении, меньшая толерантность в социальном и личностном взаимодействии, выраженность установок на трансляцию жизненной позиции, использование конкретных действий, а не поучений в конфликтах с учащимися, ориентация на достижение конкретной цели. Полученные результаты не противоречат данным, которые такие особенности характеризуют как более социально адаптивные.

В группе педагогов-женщин достоверно чаще наблюдаются интропунитивные реакции ($p < 0,05$) как в житейских, так и в про-

Таблица 4

Распределение реакций на фрустрирующие ситуации в профессиональном общении с учащимися по направленности у педагогов-мужчин и педагогов-женщин (% от общего количества реакций в подгруппе)

Испытуемые	Тип реакций – с фиксацией:					
	на наказании	дистанцировании	изучении	задаче	объяснении	поддержке
Мужчины	20,4	8,3	10,2	43,3	16,6	1,3
Женщины	14,8	11,0	10,0	33,0	24,2	7,0

фессиональных ситуациях. В 49,5% случаев у педагогов-женщин в житейских условиях проявляются реакции упорствующего типа, связанные с ожиданием и требованием разрешения проблемы другими людьми. В профессиональном фрустрирующем взаимодействии количественно преобладают реакции постановки задачи (33%), которые при определенных условиях можно рассматривать как вариант аналогичных реакций. У женщин преобладающей также является экстрапунитивная направленность реакций как в житейских, так и в профессиональных ситуациях.

Таким образом, фрустрационное реагирование педагогов-женщин в житейских и профессиональных ситуациях фрустрации обладает заметным сходством, что может отражать большое значение индивидуально-характерологических качеств личности для выбора профессии педагога женщинами. Выявленные нами особенности фрустрационного реагирования, вероятно, связаны с более высоким уровнем коммуникативной компетентности женщин, преобладанием значимости межличностных отношений в разрешении конфликтных ситуаций, высокой значимостью не только цели, но и способа деятельности, а также меньшей подверженностью реакций фрустрации стрессовым влияниям.

Основные результаты и выводы. В итоге, анализируя полученные нами данные, можно констатировать, что общими особенностями фрустрационного реагирования педагогов разного пола является преобладание внешнеобвинительных реакций, подчеркивание имеющихся препятствий и акцентирование на разрешении ситуации. Различия во фрустрационном реагировании у педагогов разного пола связаны с единообразием реагирования в житейских и профессиональных ситуациях. У педагогов-женщин отмечается выраженное сходство реагирования, у педагогов-мужчин характер реагирования в профессиональной ситуации отличается снижением частоты самозащитного и самообвиняющего поведения, повышением частоты реакций, направленных на решение проблемы. В профессиональной ситуации фрустрации характер реагирования педагогов разного пола отличается большим сходством, нежели различиями.

Таким образом, можно предположить, что преобладание в системе образования педагогов-женщин заметным образом не влияет на направленность профессионального разрешения фрустрирующих ситуаций взаимодействия с учащимися. Вывод, касающийся задач системы профессиональной подготовки, со-

стоит в том, что индивидуально-личностные особенности педагогов-женщин являются более важными для их последующего профессионального становления.

Таким образом, выстроенная нами логика исследования позволила проанализировать фрустрационные реакции учителей в профессиональных и житейских ситуациях, обусловленных гендерными особенностями, для дальнейшего психологического сопровождения и разработки многокомпонентной программы по оптимизации оптимальных форм взаимодействия учителя с учащимися в условиях фрустрации, в том числе практически рассмотреть вопросы, связанные с поиском путей, способов, критериев формирования профессиональной компетенции педагогов, с определением роли учителя и стратегии его деятельности. В целом возможность опираться на психологическое сопровождение обеспечит доступность использования психологических средств – для саморазвития, социальной адаптации в сочетании с сохранением и реализацией собственной уникальности каждого учителя.

Список литературы

1. Ахрямкина Т.А., Чаус И.Н. Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: моногр. Самара, 2012.
2. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. 1999. № 3. С. 37–43.
3. Введение в гендерные педагогические исследования: кол. моногр. / под общ. ред. Л.И. Столярчук. Волгоград, 2009.
4. Гендерные исследования в гуманитарных науках: кол. науч. моногр; под ред. А.Г. Бердниковой. Новосибирск, 2012.
5. Ефимова Г.З. Учителя-мужчины и учителя-женщины: общее и различное в социологических портретах [Электронный ресурс] // Науковедение. 2015. Т. 7. № 5. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/137PVN515.pdf> (дата обращения: 01.03.2021).
6. Захарченко Е.Ю. Становление педагогической культуры молодого учителя // Педагогика. 2002. № 3. С. 45–50.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004.
8. Золотова О.П. Психологические трудности в развитии профессионального самосознания учителя и пути их преодоления: дис. ... канд. псих. наук. М., 2005.
9. Калинин И.В. Фрустрация как внутреннее условие конфликтного поведения. Ульяновск, 1997.
10. Каменская Е.Н. Гендерный подход в педагогике. Ростов н/Д., 2006.

11. Прохоров А.О., Фахрутдинова Л.Р. О связи переживаний и психических состояний // Уч. зап. Казан. гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2008. Т. 150. Кн. 3. С. 50–56.
12. Психология личности: пособие-практикум / сост. М.В. Демиденко, А.И. Ключева. Самара, 2002.
13. Рожкова С.В. Гендерные особенности педагогической культуры учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2006.
14. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013) / под ред. Е. Ленской, М. Пинской. М., 2015.
15. Серова А. Феминизация образования в контексте проблемы гендерного неравенства // Власть. 2011. № 12. С. 95–98.
16. Соколова Е.А. Стереотипный образ учителя в прессе провинциального города: гендерный аспект // Педагогическое образование в России. 2014. № 10. С. 180–184.
17. Соколова И.И. Социально-профессиональный портрет учителя // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. № 2. С. 3–15.
18. Юрова К.И., Юров И.А. Фрустрация как фактор неадекватного поведения // Гуманизация образования. 2016. № 6. С. 110–114.
19. Davis C. Good teaching is not about gender [Electronic resource] // Gender Blind. Australian Educator, # 40. URL: www.aefederal.org.au/Publications/AE/Sum03pp24-27.pdf (дата обращения: 01.03.2021).
20. Krieg J.M. Student Gender and Teacher Gender: What is the Impact on High Stakes Test Scores? // Current Issues in Education. 2005. Vol. 8.
21. Rosenzweig S. The picture-association method and its application in a study of reactions to frustration // J. Pers. 1945. Vol. 14. № 1. P. 3–23.
7. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. M., 2004.
8. Zolotova O.P. Psihologicheskie trudnosti v razvitiu professional'nogo samosoznaniya uchitelya i puti ih preodoleniya: dis. ... kand. psih. nauk. M., 2005.
9. Kalinin I.V. Frustraciya kak vnutrennee uslovie konflikt'nogo povedeniya. Ul'yanovsk, 1997.
10. Kamenskaya E.N. Gendernyj podhod v pedagogike. Rostov n/D., 2006.
11. Prohorov A.O., Fahrutdinova L.R. O svyazi perezhivaniy i psihicheskikh sostoyaniy // Uch. zap. Kazan. gos. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki. 2008. T. 150. Kn. 3. S. 50–56.
12. Psihologiya lichnosti: posobie-praktikum / sost. M.V. Demidenko, A.I. Klyueva. Samara, 2002.
13. Rozhkova S.V. Gendernye osobennosti pedagogicheskoy kul'tury uchitelya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Rostov n/D., 2006.
14. Rossijskie pedagogi v zerkale mezhdunarodnogo sravnitel'nogo issledovaniya pedagogicheskogo korpusa (TALIS 2013) / pod red. E. Lenskoj, M. Pinskij. M., 2015.
15. Serova A. Feminizaciya obrazovaniya v kontekste problemy gendernogo neravenstva // Vlast'. 2011. № 12. S. 95–98.
16. Sokolova E.A. Stereotipnyj obraz uchitelya v presse provincial'nogo goroda: gendernyj aspekt // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 10. S. 180–184.
17. Sokolova I.I. Social'no-professional'nyj portret uchitelya // Universum: Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2010. № 2. S. 3–15.
18. Yurova K.I., Yurov I.A. Frustraciya kak faktor neadekvatnogo povedeniya // Gumanizaciya obrazovaniya. 2016. № 6. S. 110–114.

* * *

1. Ahryamkina T.A., Chaus I.N. Psihologicheskoe blagopoluchie uchashchihsya v obrazovatel'noj srede: monogr. Samara, 2012.
2. Bondarevskaya E.V. Pedagogicheskaya kul'tura kak obshchestvennaya i lichnaya cennost' // Pedagogika. 1999. № 3. S. 37–43.
3. Vvedenie v gendernye pedagogicheskie issledovaniya: kol. monogr. / pod obshch. red. L.I. Stolyarchuk. Volgograd, 2009.
4. Gendernye issledovaniya v gumanitarnyh naukah: kol. nauch. monogr; pod red. A.G. Berdnikovej. Novosibirsk, 2012.
5. Efimova G.Z. Uchitelya-muzhchiny i uchitelya-zhenshchiny: obshchee i razlichnoe v sociologicheskikh portretah [Elektronnyj resurs] // Naukovedenie. 2015. T. 7. № 5. URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/137PVN515.pdf> (data obrashcheniya: 01.03.2021).
6. Zaharchenko E.Yu. Stanovlenie pedagogicheskoy kul'tury molodogo uchitelya // Pedagogika. 2002. № 3. S. 45–50.

The analysis of teachers reactions in professional and life frustration situations caused by gender peculiarities

The process of professional establishment of teachers needs the study of its individual and psychological peculiarities conditioned by the gender belonging. The aim of the study is the revealing the similarities and differences of the gender peculiarities of the individual and psychological reactions of the teachers' frustration. The differences of the teachers of the different sexes in the frustration reactions are connected with the equability of responding in the professional and life situations.

Key words: *gender peculiarities, frustration reactions, teacher's personality, psychological support of teacher's activities.*

(Статья поступила в редакцию 24.05.2021)

Л.И. ЕРЕМИНА, Н.В. БИБИКОВА
(Ульяновск)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ГИМНАЗИИ: АСПЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

Дана сущностная характеристика понятию «проектная деятельность», обоснована актуальность управления проектной деятельностью в образовательной организации. Выделены и апробированы психолого-педагогические условия управления проектной деятельностью обучающихся. Описан опыт эмпирического исследования, представлен комплекс программных мероприятий по управлению проектной деятельностью обучающихся на примере лингвистической гимназии.



Ключевые слова: *проектная деятельность, управление, проектные умения, лингвистическая гимназия.*

Социально-экономическая ситуация, сложившаяся в современном обществе, предъявляет новые требования к системе образования. В настоящее время содержание, формы и методы обучения должны способствовать повышению компетентности обучающихся, развитию креативно мыслящей личности, способной к генерированию новых идей.

Перед обучающимися ставится задача развития творческого мышления, понимания проблем и грамотного их решения, поиска необходимой информации, умения работать в команде. Решение может быть найдено в управлении проектной деятельностью в образовательной организации, включая основные функции управления: анализ, целеполагание, планирование, организацию, регулирование, контроль. Все это создает возможность для реализации осознанной, мотивированной и целенаправленной организации и осуществления учебно-познавательной и воспитательной деятельности.

Использование проектного подхода в работе с обучающимися направлено на решение реальной социально значимой для учащегося познавательной проблемы. Дополнительным аргументом в пользу управления проектной деятельностью в условиях образовательной организации становится переход на диф-

ференцированную систему образования с ориентацией на применение компетентного подхода, который предполагает целенаправленное формирование способностей к выделению и анализу различных значимых социальных проблем, связанных с будущей профессией обучающихся, а также к разработке и реализации проектов.

Проектно-исследовательская деятельность в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта рассматривается как образовательная технология, позволяющая решать предметные и педагогические задачи, что находит свое выражение в сформированности универсальных учебных действий обучающихся. Умение рассуждать, выдвигать новые идеи влияет на развитие компетенций, связанных с решением проблем [7]. Проектная деятельность обладает развивающим потенциалом, в ней создаются условия для дальнейшего развития способностей обучающихся с учетом зоны ближайшего развития, тем самым определяя индивидуальную траекторию развития каждого ученика. В проектной деятельности у обучающихся развиваются творческое мышление, познавательная активность, самостоятельность, креативность. Проектная деятельность способствует формированию у школьников ответственности за проделанную работу, развивает способность работать в команде.

Проблема проектной деятельности в философском, педагогическом и социальном аспектах рассматривалась в исследованиях И.А. Колесниковой, И.А. Подругиной, И.В. Ильичевой, М.П. Горчаковой-Сибирской, Н.Ю. Пахомовой, Н.О. Яковлевой, Л.В. Байбородовой, Л.Н. Серебренникова, В.Н. Янушевского, Н.В. Матяш, Е.Н. Землянской и др. Проектную деятельность И.А. Подругина определяет в аспектах организации и проведения конкретных действий, мероприятий, инициатив, организаторами и исполнителями которых являются подростки, молодежь, взрослые. Проектная деятельность является эффективным средством личностного, профессионального развития, одним из механизмов преобразования окружающей действительности и себя [6].

Проектирование всегда направлено на решение практико-ориентированной проблемы, практической задачи, исходя из плана, ясного формулирования и осознания изучаемой проблемы, обозначенных гипотез, возможности

их проверки. Проектная деятельность не регламентирована внешними установками, она более свободна [4].

Одним из показателей профессиональной компетентности педагога является его умение управлять проектной работой обучающихся. Реализация проектной технологии в учебно-воспитательном процессе требует от педагогов знания основ, содержания, процесса организации, управления и реализации проектной деятельности. Осуществление совместной проектной деятельности ориентируется на уникальное отношение «педагог – обучающийся». Проектную деятельность определяют как эффективную форму построения педагогического процесса, основанного на взаимодействии воспитателя и воспитанника, поэтапной практической деятельности по решению значимой проблемы [3; 5].

Управление совместной проектной деятельностью обучающихся имеет отличительные признаки: ученик должен отражать общую творческую позицию всех участников проектной команды, взаимодействующих в проектировочном процессе; организация, осуществление взаимодействия участников совместной проектной деятельности, связанного с взаимным обменом информацией, знаниями, установками, намерениями, ценностями, отношением, действиями, опытом проектной деятельности, а также управление таким взаимодействием.

В рамках исследования акцент был сделан на управленческом аспекте организации и осуществления проектной деятельности в образовательной организации на примере лингвистической гимназии. Целью исследования являлось выявление, обоснование и апробирование психолого-педагогических условий, определяющих эффективность управления проектной деятельностью обучающихся в лингвистической гимназии. Опишем данные условия.

Управление организацией проектной деятельностью обучающихся как одно из условий формирования универсальных учебных действий. Данное условие представляет собой целостную систему, в которой прослеживаются взаимосвязи учебного действия с другими видами учебных действий и единым законом возрастного развития. Развитие процесса коммуникации ребенка со взрослыми и сверстниками лежит в основе личностных, познавательных и регулятивных действий. В структуру личностных универсальных учебных действий входят смыслообразование, са-

моопределение, нравственно-этическое оценивание. Познавательные действия также являются важным средством достижения успеха и оказывают влияние на эффективность самой деятельности и межличностного общения, на формирование самооценки, смыслообразования и самоопределения обучающихся [8].

Учет возрастных особенностей обучающихся при управлении проектной деятельностью. В основе проектной технологии лежат социально-психологические и педагогические закономерности конкретной возрастной группы школьников. Проектная деятельность в младшем школьном возрасте способствует переходу от форм наглядно-действенного мышления к словесно-логическому обобщению.

Ученики в проектной деятельности сопоставляют предметы и явления, определяют сходство и различие, проводят сравнение и классификацию. В мыслительной деятельности индивидуальные различия проявляются в следующих качествах мышления: гибкости, критичности, широте и объеме, самостоятельности, глубине. Проектная деятельность способствует развитию конвергентного (критического) и дивергентного (творческого) мышления как основных составляющих интеллектуального развития личности.

Проектная деятельность в начальной школе способствует сплочению, взаимодействию, сотрудничеству, сотворчеству детей и взрослых. В подростковом возрасте ведущей деятельностью выступает общение, особенно в организации и осуществлении проектной деятельности. В процессе проектной деятельности старшие школьники включаются в различные социальные отношения, в различные виды деятельности, что способствует их успешной адаптации и социализации, обучающиеся приобретают необходимые социальные умения и навыки в вопросах коммуникативного взаимодействия [1]. Проектная деятельность для старших школьников предоставляет возможность углубленного изучения различных сфер будущей профессиональной деятельности, осуществления образовательного выбора в проектировании индивидуального образовательного маршрута.

Управление проектной деятельностью на основе диагностики особенностей психического развития обучающихся. Диагностика познавательного и общепсихологического развития; коммуникативных умений; лингвистических и творческих способностей; креативного мышления; личностных характери-

стик; исследовательских и проектных умений; интереса и мотивации к выполнению проектных заданий.

Формирование готовности педагога к управлению проектной деятельностью обучающихся. Профессионально-личностные качества педагога, его компетентность, в том числе и проектная, являются одним из условий развития личности обучающегося. При подготовке педагога к управлению проектной деятельностью обучающихся важно учитывать следующие требования:

- целенаправленная система обучения педагогов основам технологии проектной деятельности;
- развитие навыков планирования;
- развитие аналитических и прогностических умений;
- формирование умений и навыков обработки информации;
- формирование позитивного отношения к проектной деятельности;
- обучение умению правильно преподнести и презентовать свою работу;
- приобретение системы профессиональных компетенций об основах организации проектной деятельности и способах управления и пр. [3; 4].

В.Н. Янушевский отмечает, что значительная роль при разработке проектов отдана педагогу, который контролирует, наставляет, побуждает, вовлекает, наблюдает, т. е. создает условия для организации деятельности обучающихся [9]. В управлении проектной деятельностью педагог имеет разные ролевые позиции в зависимости от ситуации («психолог», «координатор», «товарищ», «наставник», «помощник», «консультант» и пр.), при этом преобладают равенство, партнерство в системе отношений учителя с обучающимися, учащимся друг с другом.

Обучение школьников способам решения учебно-исследовательских, проектных и творческих задач. В процессе проектной деятельности обучающиеся включаются в различные социальные отношения, в различные виды деятельности, что способствует их успешной адаптации, приобретению необходимых социальных умений и навыков в вопросах коммуникативного взаимодействия. Развитие проектных умений школьников осуществляется как в индивидуальном, так и в групповом формате работы посредством диалога и активных форм обучения и воспитания. Задача педагога заключается в оказании содействия обуча-

ющемуся в овладении различными методами познания жизненной реальности, в выборе соответствующей техники поведения, в обучении взаимодействию [2].

Управление проектной деятельностью обучающихся в урочной и внеурочной деятельности. Методы и формы организации проектно-исследовательской деятельности в урочное время по своей продолжительности кратковременны, по форме – это в основном коллективные и групповые исследования. Развитие получают экспресс-исследования, т. е. такая форма организации, когда оперативно проводится мини-исследование по предложенной педагогом тематике. В рамках внеурочной деятельности используются образовательные программы, в которых основной вид деятельности – проектная деятельность. Эффективной формой организации проектной деятельности во внеурочное время является в том числе проектно-исследовательская игра, сочетающая в себе элементы игровой деятельности и соревнования. Такая форма организации проектной деятельности способствует раскрытию творческого потенциала обучающихся, развитию исследовательских способностей, а также сплочению участников проектной команды [3; 4].

В рамках исследования был разработан комплекс программных мероприятий по управлению проектной деятельностью обучающихся на примере лингвистической гимназии. Выделенные и описанные условия выступали обстоятельствами, от которых зависела успешность управления проектной деятельностью обучающихся.

Эмпирическое исследование осуществлялось на базе ОГАОУ «Гимназия № 2» города Ульяновска. Лингвистическая гимназия является базовой школой РАН по смешанной модели образования. Цель работы гимназии заключается в создании адаптивной гуманитарной среды для саморазвития и самовоспитания обучающихся. Адаптивная гуманитарная среда гимназии носит акмеологический характер, ориентирована на создание условий для проявления активности личности к самообразованию, саморазвитию, самореализации на основе актуального жизненного опыта; на развитие личности, исходя из ее направленности, ценностных ориентаций, интересов и способностей.

В гимназии действует кружок по проектно-исследовательской деятельности, направленный на общеинтеллектуальное развитие

обучающихся, формирование у учащихся познавательных и исследовательских способностей, развитие проектных умений и интереса к проектной деятельности. Проектно-исследовательская деятельность в лингвистической гимназии активно реализуется в рамках урочной и внеурочной деятельности, а также научного общества образовательной организации. Ежегодно ученики гимназии посещают Всероссийский образовательный центр для одаренных детей «Сириус» (естественно-научные смены), принимают участие в региональном конкурсе проектно-исследовательских работ «Аленький цветочек». Совместно с естественно-географическим факультетом Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова организуется ежегодная школьно-студенческая научно-практическая конференция «Ноосфер», где обучающиеся гимназии презентуют свои научно-исследовательские проекты. Проектная деятельность реализуется в малой школьной академии в программе фестиваля «Фрегат Паллада».

В лингвистической гимназии проводится неделя языков, в ходе которой учащиеся разрабатывают различные исследовательские проекты: «Британские традиции», «Загадочная Шотландия», «Рождество и Новый год в странах Европы», «Экскурсия по Парижу», «Знаменитые люди Великобритании», «Достопримечательности Нью-Йорка», «Климат Великобритании», «Волшебные краски Парижа», «В мире английских и шотландских сказок» и пр. Достаточно активно проектная деятельность реализуется в начальной школе. Младшие школьники создают проекты и проводят мини-исследования на разные темы: «Азбука безопасности школьника», «Шоколадная страна», «Путешествие в Скороговорию», «Деревья школьного парка» и др.

Творческим коллективом педагогов, в состав которого также входило руководство (директор и его заместители) лингвистической гимназии, был разработан комплекс программных мероприятий по управлению проектной деятельностью обучающихся лингвистической гимназии. Все мероприятия были разделены на два блока:

1) обеспечение информационного, научно-методического и психолого-педагогического сопровождения управления проектной деятельностью обучающихся;

2) управление организацией и осуществлением проектной деятельности обучающихся в педагогическом процессе.

Целью первого блока программных мероприятий выступала координация действий всего педагогического коллектива в вопросах управления проектной деятельностью обучающихся, снижение отрицания нововведений, повышение проектной компетентности педагогов. На данном этапе были изучены нормативные документы, регламентирующие вопросы организации проектной деятельности в лингвистической гимназии, обновлено положение об организации проектной деятельности, редактировались УМК по учебным дисциплинам, были внесены корректировки в рабочие программы по предметам и программы внеурочной деятельности в контексте проектной деятельности.

План методической работы с педагогами включал в себя систему мероприятий по методическому сопровождению учителей и воспитателей в вопросах организации и управления проектной деятельностью. В гимназии проводились методические семинары («Проектная и исследовательская деятельность обучающихся на уроках и во внеурочной деятельности», «Развитие УУД: основы проектно-исследовательской деятельности», «Развитие проектной компетентности педагогов образовательной организации»). Творческим коллективом педагогов гимназии была разработана и инициирована серия мероприятий по внедрению технологии проектирования в образовательный процесс: научный семинар «Модели организации проектно-исследовательской деятельности»; круглый стол «Новизна и интерес – ведущие стимулы проектной деятельности»; мастер-класс «Секреты организации проектной деятельности»; вебинар «Организация проектной деятельности с помощью информационных технологий»; групповая дискуссия «Проектная деятельность на уроке: за и против»; диспут «Проект учителя как средство развития качеств нового педагога 21 века»; научно-практическая конференция «Опыт реализации проектной деятельности в разных образовательных организациях»; педагогическая импровизация «Кто хочет стать знатоком проектного метода?»; деловая игра «Проектный метод... проблема, поиск, решение» и др.

В педагогическом коллективе лингвистической гимназии был создан банк тем проектных работ для обучающихся по отдельным учебным предметам и по направлениям внеурочной деятельности. С помощью психологической службы гимназии был проведен мониторинг развития проектных умений обучаю-

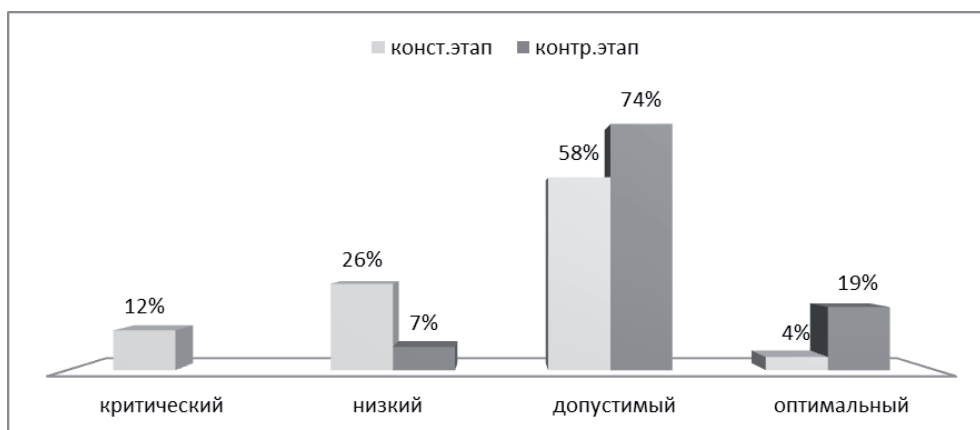


Рис. 1. Сравнительная диагностика отношения педагогов к управлению проектной деятельностью обучающихся

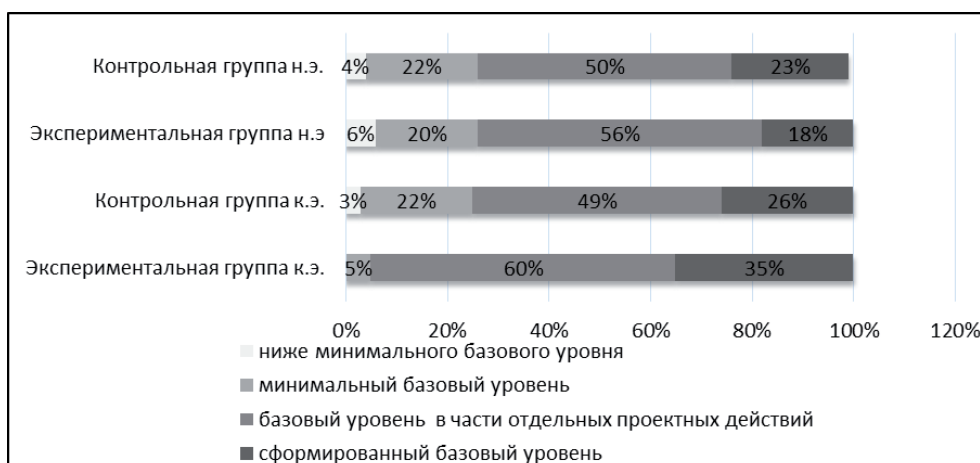


Рис. 2. Сравнительная диагностика уровня развития проектных умений обучающихся

щихся по показателям интеллектуального, мотивационного и творческого развития. Для педагогов, обучающихся и родителей были разработаны методические рекомендации по организации и управлению проектной деятельностью, которые наглядно были оформлены в информационные буклеты-памятки.

Цель второго блока – активное включение проектной деятельности в образовательный процесс гимназии; создание и апробиро-

вание условий для управления организацией и осуществления проектной деятельностью обучающихся в педагогическом процессе; повышение уровня развития проектных умений обучающихся. Учащимся предлагалось выполнить проекты (мини-проекты) в рамках урочной и внеурочной деятельности. Темы проектов школьники выбирали самостоятельно (в соответствии с банком тем, согласовав их с учителями, руководителем проекта). В каче-

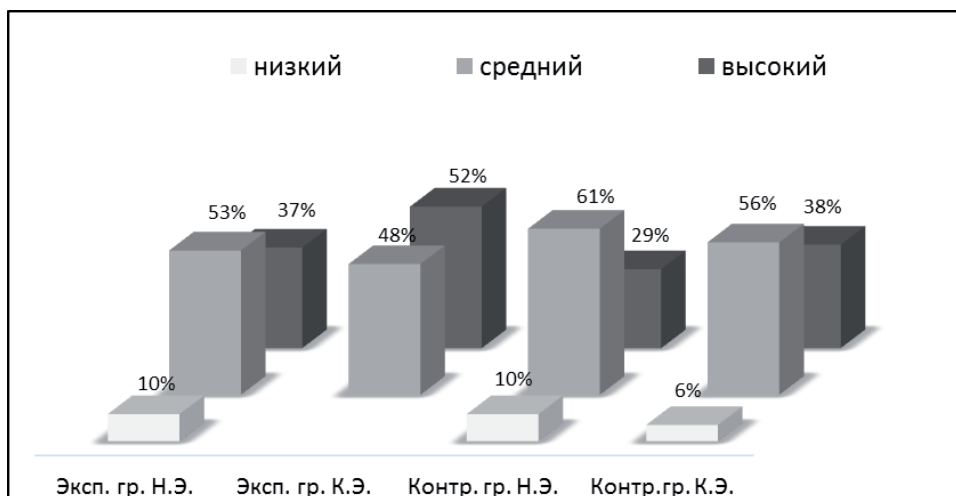


Рис. 3. Сравнительная диагностика уровня познавательной активности обучающихся

стве примера приведем проект «Великие имена Британии», который выполнялся микрогруппами. В своих проектных исследованиях ученики говорили о великих писателях и поэтах страны изучаемого языка и выступали на сцене театра «Пигмалион» с костюмированными представлениями по мотивам известных произведений. Данный проект способствовал развитию не только проектных умений, но и творческого мышления, групповой сплоченности, познавательной активности учащихся. Учениками был разработан групповой творческий проект по использованию страноведческих настольных игр. Учитывая специфику и особенности образовательного учреждения, все проекты в основном носили лингвистическую направленность.

Приведем результаты эмпирического исследования, в котором приняли участие 25 педагогов начального и среднего звена гимназии и 80 обучающихся в возрасте от 12 до 14 лет. Экспериментальная и контрольная группы обучающихся были выравнены по количеству респондентов. В качестве критериев определения уровня готовности участников образовательного процесса к проектной деятельности выступили:

1) выявление отношения педагогов к управлению проектной деятельностью обучающихся;

2) уровень развития проектных умений школьников;

3) уровень развития познавательной активности обучающихся.

Данные критерии позволяли судить об успешности управления проектной деятельностью обучающихся в образовательной организации.

На начальном этапе исследования проводилось анкетирование педагогов начальных и старших классов в возрасте от 25 до 55 лет с целью выявления их отношения к управлению проектной деятельностью обучающихся.

На рис. 1 в виде столбчатой диаграммы показана динамика изменения отношения педагогов к управлению проектной деятельностью обучающихся до и после реализации комплекса программных мероприятий. В начале исследования 12% педагогов критически отнеслись к применению проектных технологий в качестве приоритетных на своих учебных дисциплинах, мотивируя это незнанием технологии управления проектной деятельностью школьников и необходимостью повышения профессиональной квалификации в этой области. 26% педагогов объяснили низкую вовлеченность в проектную деятельность нехваткой времени на организацию данного вида деятельности и малой познавательной активностью самих обучающихся. Если в начале исследования 58% педагогов выразили желание к обучению управлению проектной деятельностью обучающихся, то на завершающем этапе мотивация педагогов и уровень профессио-

нального мастерства в области проектной деятельности, по мнению самих педагогов, повысились (72% респондентов). При этом значительно вырос оптимальный уровень отношения педагогов к управлению проектной деятельностью обучающихся с 4 до 19%.

Далее нами была проведена входная диагностика уровня развития проектных умений участников контрольной и экспериментальной групп, в ходе которой было выявлено, что 56% обучающихся в экспериментальной и 50% в контрольной группе демонстрируют базовый уровень в части отдельных проектных действий (рис. 2). При этом примерно четверть респондентов (в экспериментальной группе 20%, в контрольной группе 22%) находятся на минимальном базовом уровне.

Итоговая диагностика показала, что уровень развития проектных умений обучающихся в экспериментальной группе повысился (60%). В контрольной группе базовый уровень в части отдельных проектных действий остался неизменным, хотя прослеживается незначительная положительная динамика на сформированном базовом уровне (с 23 до 26%). В экспериментальной группе не диагностированы ученики с уровнем ниже минимального базового уровня, а сформированный базовый уровень проектных умений повысился в два раза.

На начальном этапе исследования большинство школьников при диагностике познавательной активности продемонстрировали средний уровень развития исследуемых показателей как в экспериментальной (53%), так и в контрольной группе (61%). В виде столбчатой диаграммы на рис. 3 показана сравнительная диагностика уровня развития познавательной активности обучающихся.

В целом прослеживается положительная динамика уровня развития познавательной активности обучающихся после активного включения их в проектную деятельность. Полученные данные в конце исследования позволили определить, что у большинства школьников выявили средний (ЭГ – 48%, КГ – 56%) и высокий (ЭГ – 52%, КГ – 38%) уровни познавательной активности. Не выявлены обучающиеся с низким уровнем познавательной активности в экспериментальной группе. В контрольной группе мы также наблюдаем положительную динамику, но более низкую по сравнению с экспериментальной группой.

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства обучающихся лингвистической гимназии в экспериментальной группе уровень развития проект-

ных умений оказался выше, чем у обучающихся в контрольной группе. Очевидно, что полученные высокие результаты в экспериментальной группе сопровождаются эффектом комплексного воздействия разных факторов и условий, в том числе и естественных процессов развития личности.

Вместе с тем зафиксированная положительная динамика в экспериментальной группе, заметно превышающая динамику в контрольной группе, является достаточным основанием для вывода об эффективности разработанного комплекса программных мероприятий по управлению проектной деятельностью обучающихся лингвистической гимназии. Выделенные в авторском варианте обоснованные и апробированные психолого-педагогические условия также свидетельствуют об успешности управления проектной деятельностью обучающихся в лингвистической гимназии. Управление проектной деятельностью обучающихся способствует выходу на новый уровень функционирования образовательной организации.

В качестве перспектив настоящего исследования актуальны изучение особенностей управления проектной деятельностью в условиях дистанционного обучения, анализ психологических аспектов управления проектной деятельностью участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах. М., 2013.
2. Богомолова А.А. Организация проектной исследовательской деятельности учащихся // Биология в школе. 2006. № 5. С. 35–38.
3. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М., 2008.
4. Култау Кэрл С., Маниотес Лесли К., Каспари Энн К. Управляемая проектно-исследовательская деятельность в школе XXI века. М., 2016.
5. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. М., 2009.
6. Подругина И.А., Ильичева И.В. Проектно-исследовательская деятельность: развитие одаренности: моногр. М., 2017.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17 дек. 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/55170507> (дата обращения: 31.03.2021).
8. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Си-

стема заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2010.

9. Янушевский В.Н. Методика и организация проектной деятельности в школе. М., 2018.

* * *

1. Bajborodova L.V., Serebrennikov L.N. Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov v raznovozrastnyh gruppah. М., 2013.

2. Bogomolova A.A. Organizaciya proektnoj issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashchihsya // Biologiya v shkole. 2006. № 5. S. 35–38.

3. Kolesnikova I.A. Gorchakova-Sibirskaya M.P. Pedagogicheskoe proektirovanie / pod red. V.A. Sla- stenina, I.A. Kolesnikovoj. М., 2008.

4. Kultau Kerol S., Maniotes Lesli K., Kaspari Enn K. Upravlyаемaya proektno-issledovatel'skaya deyatel'nost' v shkole XXI veka. М., 2016.

5. Pahomova N.Yu. Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii. М., 2009.

6. Podrugina I.A., Il'icheva I.V. Proektno-issledovatel'skaya deyatel'nost': razvitie odarennosti: monogr. М., 2017.

7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya ot 17 dek. 2010 g. № 1897 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://base.garant.ru/55170507> (data obrashcheniya: 31.03.2021).

8. Formirovanie universal'nyh uchebnyh dejstvij v osnovnoj shkole: ot dejstviya k mysli. Sistema zadaniy: posobie dlya uchitel'ya / pod red. A.G. Asmolova. М., 2010.

9. Yanushevskij V.N. Metodika i organizaciya proektnoj deyatel'nosti v shkole. М., 2018.



Project activities of students in linguistic gymnasium: management aspect

The article deals with the essential feature of the concept "project activities". There is substantiated the topicality of the management of the project activities in the educational institutions. There are revealed and tested the psychological and pedagogical conditions of the management of the project activities of students. There is described the experience of the empirical study, there is presented the complex of the program activities directed to the management of the project activities of students at the example of the linguistic gymnasium.

Key words: *project activities, management, project skills, linguistic gymnasium.*

(Статья поступила в редакцию 07.06.2021)

И.А. МАКЕВНИНА, И.Г. ПАВЛОВСКАЯ, Е.В. ХРИПУНОВА
(Волгоград)

ПРЕДКОММУНИКАТИВНЫЕ ИГРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Анализируются предкоммуникативные игры в методике преподавания РКИ. Акцентируется внимание на основных группах и «гибридных» разновидностях предкоммуникативных игровых форм. Рассматриваются некоторые темы, используемые в рамках предкоммуникативных игровых форм работы, приводятся примеры конкретных игр.



Ключевые слова: *предкоммуникативные игры, аудирование, косвенные критерии, социальные мотивы, вторичные характеристики, поведенческая задача, акцентологическая модель, мотивированность.*

В рамках всесторонней модернизации процесса обучения в высшей школе (в том числе и обучения русскому языку как иностранному) актуальными являются вопросы повышения качества обучения языку, вопросы формирования базовых языковых компетенций. «Усиление коммуникативной направленности при обучении любому неродному языку подразумевает потребность в новом подходе к цели образования, предполагающую понимание содержания обучения иностранному языку не только как набора языковых единиц, отбираемых с точки зрения их коммуникативной значимости, но и как перечня экстралингвистических единиц, за которыми первые должны быть закреплены. Заложенные в цели обучения требования научить учащихся общаться на неродном языке диктуют необходимость разработки и экспериментальной проверки метода и приемов обучения, которые бы с учетом коммуникативного принципа обучения формировали не только рецептивно-репродуктивную речь... но и собственно продуктивную» [5, с. 14].

Поиски эффективных путей обучения в процессе преподавания русского языка как иностранного способствуют оптимизации процесса обучения, осуществляемого в том числе и через использование на занятиях игровых форм работы. Игровые технологии преподавания русского языка как иностранного име-

ют непосредственное отношение к технологиям реализации гуманистической педагогики в образовательном процессе, пробуждая у иностранных учащихся интерес к изучению языка, развивая необходимые для сдачи экзаменов языковые, речевые и коммуникативные навыки и умения.

Успешность обучения коммуникативным навыкам определяется целесообразностью и реализуемостью целей и задач, определенных преподавателем и поставленных перед иностранными учащимися. Обращение преподавателей к игровой форме работы закономерно, поскольку «в игровой ситуации, благодаря моменту условности относительно легко воспроизвести или имитировать основные факторы, определяющие коммуникацию: мотивы и цели участников, их социальные роли, обстоятельства общения, тактики достижения целей» [2, с. 4].

Лингвистические игры способствуют интенсификации учебного процесса на уроках русского языка как иностранного, что объясняется необходимостью повторения изучаемого грамматического и лексического материала в процессе игры, отбора и творческой (в том числе и коллективной) переработки предоставленной информации в рамках той или иной изучаемой темы. Помимо прочего игровая деятельность способствует реализации речевой динамичности и мобильности иностранных учащихся; она вносит разнообразие в учебный процесс.

Коммуникативно-игровая форма обучения предполагает особую организацию и проведение занятий, предполагающих «контекстуально» правильное, органичное и уместное включение игровых видов учебной деятельности в образовательный процесс, что обеспечивает планомерное и поступательное познание и усвоение иностранными студентами предметного наполнения окружающей действительности, закреплённого в новом для них языковом пространстве.

В соответствии с формируемыми компетенциями игровые задания дифференцируются на некоммунитивные, предкоммуникативные и коммуникативные. Некоммуникативные игры ориентированы на усвоение и отработку языковых форм и грамматических моделей. Предкоммуникативные игры способствуют развитию и формированию речевых навыков и умений, готовят иностранных учащихся к процессу общения на неродном языке, определяют и закрепляют лингвистиче-

скую доминанту, необходимую для формирования коммуникативных компетенций. На этапе коммуникативных игр формируются и закрепляются базовые коммуникативные компетенции, ориентированные на лингвистический, лингвострановедческий и психологический образовательные параметры.

Видится целесообразным более подробно остановиться на предкоммуникативных играх, являющихся связующим звеном от владения информацией о системе изучаемого языка к оперированию коммуникативными навыками этого языка. Итак, главной целью предкоммуникативной игровой ситуации является формирование и закрепление навыка трансформации: «смысл – текст», «текст – смысл», «интенция – сообщение» и «сообщение – интенция». Эти трансформации не являются полноценной коммуникационной деятельностью, т. к. реальная «живая» коммуникация в процессе общения определяется многократными повторениями.

В процессе игровой деятельности иностранные учащиеся оцениваются преподавателем по ряду первичных характеристик: скорости говорения, характеру ошибок, числу высказываний и т. д. Преподаватель обращает внимание и на вторичные характеристики: темп речи, ее синонимическое богатство. В ходе игры преподаватель комментирует ошибки, предлагает более удачные варианты реплик.

Предкоммуникативные задания являются основной формой учебной деятельности в ходе работы над вводной темой. И здесь перед преподавателем стоит задача научить иностранных учащихся формулировать смысл и предназначение сообщения, по смыслу и предназначению находить стандартные формулы их выражения – стереотипы общения. В сильной группе желательно, чтобы учащиеся к концу работы над вводной темой составили свой индивидуальный репертуар тактик и стереотипов общения. В слабой группе достаточно, если учащиеся владеют таким репертуаром пассивно, т. е. без труда идентифицируют содержание реплик вводных диалогов, предложенных преподавателем. Условно можно разделить предкоммуникативные игры на несколько групп.

- *Инструментальные игры.* Это игры, в которых иностранные студенты (комментируя свои действия) используют различные предметы.

- *Игры, предполагающие сопровождение действия словом.* В подобных играх учащие-

ся, которые совершают действия, предмет не используют.

- *Командные игры-соревнования.*

- *Ролевые игры.* Они делятся на микроэтюды (в которых участвуют до 4 человек) и макроэтюды (в которых участвуют от 5 человек до всей группы). Ролевые игры направлены на решение определенных проблемных задач и ситуаций. Для создания проблемной истории используются определенные приемы: ограничение ресурсов (времени, материала и т. п.) или средств. В процессе игры формируются социально-ролевые отношения участников игры, решаются проблемные ситуации, проигрываются социальные роли.

- *Игры-дискуссии.* Такие игры предполагают общую проблему, представляющую интерес для иностранных учащихся. В процессе игры студенты используют в речи развернутые высказывания, выражают и аргументируют свою точку зрения.

Необходимо отметить, что встречается большое количество разнообразных «синтезированных, смешанных форм» (инструментальные игры и микроэтюды, игры-соревнования и макроэтюды и т. д.).

Существует ряд актуальных тем, используемых в предкоммуникативных играх. Несомненный интерес для преподавателя и иностранных учащихся представляет тема «Знакомство, представление». В рамках названной темы иностранные учащиеся должны научиться:

- называть свое имя, фамилию, национальность, страну, из которой они приехали, свой родной язык, профессию, род занятий;

- употреблять в соответствии с ситуацией различные формы приветствия; русские имена и фамилии соотносительно с уровнем общения и субординацией;

- уметь построить этикетный разговор, возникающий при знакомстве;

- договариваться с собеседником о новой встрече (контактах).

В рамках темы «Знакомство, представление» иностранные учащиеся призваны наладить первичный контакт, определить базовые социально-ролевые взаимодействия, установить уровень субординации (формальное, неформальное, дружеское общение) с собеседником.

В игре-соревновании «Имена» иностранные студенты должны овладеть правилами образования русских имен, отчеств, фамилий. Соответственно, в качестве дидактического

материала выступают русские имена, отчества, фамилии; способы их образования. Время на подготовку игры варьируется в зависимости от уровня подготовки группы. После того как время на подготовку истекло, преподаватель просит учащихся посчитать количество придуманных имен. Затем тот, кто придумал большее количество имен, читает их вслух. Если среди имен встречаются неполные имена либо имеется только имя (без отчества и фамилии) или отчество (без имени и фамилии и т. п.), такие ответы не засчитываются. Побеждает студент, назвавший правильно максимальное количество полных имен, согласованных с отчествами и фамилиями. Следующая игра-соревнование носит название «Сколько у человека имен?». Игре предшествует подготовка: учащиеся должны знать, как от русских полных имен образуются производные (уменьшительные, ласкательные). Иностранные учащиеся должны выбрать два любых русских полных имени (одно мужское и одно женское) и придумать от них как можно больше производных (уменьшительных) имен. На игру дается три минуты.

В рамках темы «Учеба, занятие» иностранные учащиеся должны выработать следующие навыки и умения:

- выстраивать общение с преподавателем;

- ориентироваться в расписании занятий и при необходимости задавать уточняющие вопросы; вести беседу с представителем администрации учебного заведения о требованиях к учащимся и о правилах поведения учащихся;

- определять или уточнять цели обучения, имеющиеся в учебном заведении специализации;

- задавать вопросы об организации занятий, о разных видах занятий, отвечать на них, просить практических советов по вопросам учебного процесса у других учащихся, понимать их, давать такие советы, записываться в библиотеку, находить и заказывать по каталогу нужные книги;

- обсуждать с преподавателем, другими учащимися и представителями администрации вопросы, связанные с культурными мероприятиями;

- выражать согласие/несогласие с позицией выступающего участника, задавать уточняющие вопросы.

В игре-соревновании «Знаете ли вы наш университет?» группа делится на две команды, водят по очереди. Водящей команде мож-

но задавать любые вопросы об университете: сколько в нем учится человек, сколько работает преподавателей, факультетов, отделений, на каком этаже какие помещения находятся, какого цвета стены в коридоре и т. п. Выигрывает та команда, которая ответит на большее количество вопросов. Предложенная игра может иметь варианты, позволяющие делить игру на несколько однотипных игр по специализации вопросов по тематике: вопросы, касающиеся помещения (сколько окон, дверей, где что находится и т. п.), структуры учебного заведения (названия факультетов, кафедр) и т. п.

В рамках темы «Портрет. Характер», иностранные учащиеся должны научиться:

- выявлять характеристику личности, задавать уточняющие вопросы и отвечать на вопросы об отдельных чертах личности;
- давать и понимать краткое описание характерных особенностей внешности человека, задавать вопросы и отвечать на вопросы об этих особенностях;
- давать характеристику личности в целом, понимать такую характеристику;
- описывать внешность человека, понимать такое описание;
- высказывать свою точку зрения о характере или чертах характера человека;
- определить свое отношение к человеку.

Обращаясь к игре-соревнованию «Словесный портрет», преподаватель сначала предлагает составить портрет человека, которого знает вся группа. По словесному портрету группа должна отгадать человека (по внешности, одежде, особенностям характера и манере поведения). Один учащийся водит, остальные отгадывают. Количество фраз и качество характеристик определяются в ходе игры, игру можно повторить несколько раз со сменой ведущих.

Следующая ролевая игра-макроэюд носит название «Современная молодежь». Из числа иностранных учащихся (1/3 группы) преподаватель формирует группу социологов, которая хочет определить черты современного молодого поколения и по имеющейся анкете провести опрос. Группа социологов устно проводит опрос по анкете (составленной заранее). Студенты записывают ответы на вопросы (фиксируют номер вопроса и резюме мнение информанта). После данного опроса подводятся итоги – определяются результаты по каждому вопросу.

Можно утверждать, что предкоммуникативные игровые задания способствуют форми-

рованию языковых компетенций; развивают речевые навыки, формируют умения общаться в ситуациях, характерных для воспроизведения речевой деятельности. Предкоммуникативные игровые формы работы обучают устной речи в комфортных для иностранных учащихся психологических условиях, развивают активные и гибкие параметры речи.

Традиционно в игровых заданиях реализуются конкретные варианты-оболочки необходимого game-контента. Наполнение игры коммуникативным содержанием варьируется согласно дидактическим задачам. Освоение преподавателем определенных игровых оболочек позволяет использовать на практике неограниченное количество игровых заданий, генерируемых педагогом для конкретных коммуникативных потребностей группы слушателей, исходя из актуальной учебной ситуации [1, с. 48].

В процессе предкоммуникативной игровой деятельности иностранные студенты овладевают устной коммуникацией на русском языке в стандартных темах и ситуациях общения, основными интенциями и тактиками общения в их общепринятых реализациях. Проигранные ситуации предоставляют иностранным учащимся возможность обучения речевому и неречевому поведению в рамках «живого» спонтанного общения, адаптируя их к современным реалиям. Различные игровые задания способствуют не только усвоению слушателями лексем, коммуникативных моделей, речевых конструкций, но и приобретению речевого опыта не в процессе копирования и подражания, а максимально естественным путем, основанным на их личных коммуникативных интенциях.

Кроме уже названных моментов игра дает возможность ее участникам оценивать свой прогресс на фоне других участников, вовлекая обучающихся в некую атмосферу здорового соревнования, благодаря чему мобилируется творческий потенциал слушателей [3, с. 15]. Особенно значимым при обучении русскому как иностранному является то, что игровые задания формируют эмоциональную готовность учащихся к коммуникации, снимают языковые барьеры, связанные со страхом и отсутствием опыта общения в инокультурной среде.

Список литературы

1. Акишина А.А., Жаркова Т.Л., Акишина Т.Е. Игры на уроках русского языка: учеб. наглядное пособие. М., 1988.

2. Арутюнов А.Р., Чеботарев П.Г., Музруков Н.Б. Игровые задания на уроках русского языка: книга для преподавателя. М., 1984.
3. Игры – обучение, тренинг, досуг / под ред. В.В. Петрусинского. М., 1994.
4. Леонтьева А.В. 50 игр на уроках русского языка: учеб. пособие. М., 2018.
5. Сергеева О.Е. Лингводидактические основы коммуникативно-игрового метода обучения русскому языку как иностранному детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005.

* * *

1. Akishina A.A., Zharkova T.L., Akishina T.E. Igrы na urokah russkogo yazyka: ucheb. naglyadnoe posobie. M., 1988.
2. Arutyunov A.R., Chebotarev P.G., Muzrukov N.B. Igrovyе zadaniya na urokah russkogo yazyka: kniga dlya преподаvatelya. M., 1984.
3. Igrы – obucheniе, trening, dosug / pod red. V.V. Petrusinskogo. M., 1994.
4. Leont'eva A.V. 50 igr na urokah russkogo yazyka: ucheb. posobie. M., 2018.
5. Sergeeva O.E. Lingvodidakticheskie osnovy kommunikativno-igrovogo metoda obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu detej doskol'nogo vozrasta: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2005.



Pre-communicative games in the process of teaching Russian Language as a Foreign Language

The article deals with the analysis of the pre-communicative games in the teaching methods of the Russian Language as a Foreign Language. There are emphasized the basic groups and the "hybrid" varieties of the pre-communicative playing forms. There are considered some themes used in the context of the pre-communicative playing forms of the work, there are given the examples of the specific games.

Key words: *pre-communicative games, listening, dependent criteria, social motive, secondary characteristics, behavior task, accentual task, motivation.*

(Статья поступила в редакцию 17.05.2021)

Л.Ф. ДАШКЕВИЧ, Г.А. ХАУСТОВА
(Барнаул)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Освещается компьютеризация образования, которая является неотъемлемой и важной составной частью образовательных процессов в вузе. В условиях современного общества особое значение имеет способность людей к самообучению и самообразованию, что позволяет им быть востребованными на современном рынке труда. Рассматриваются преимущества использования Интернета и социальных сетей в самостоятельной работе студентов при изучении иностранного языка.



Ключевые слова: *электронное обучение, электронные технологии, Интернет, социальные сети, электронные ресурсы, сервисы, самостоятельная учебная деятельность.*

В последние годы возникло много методик, авторы которых изучали совершенствование типов речевой деятельности, создание разных аспектов языка и формирование межкультурных знаний через аутентичные интернет-сайты образовательного назначения. Оценка преподавательского опыта в средней и высшей школе говорит о том, что в наши дни большая часть преподавателей в ходе обучения иноязычной речи применяют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

ИКТ – это инновация, которая включает сбор, обработку, хранение и представление информации, а также сотрудничество и общение. ИКТ могут использоваться по-разному и в разных сферах в зависимости от целей и задач. Однако эта роль возрастает, и она занимает важное место и в системе образования.

В соответствии с заявленными в вузах программами освоение дисциплины «Иностранный язык» включает в систему обучения формирование не только основных, но и дополнительных компетенций по иностранным языкам. Например, О.В. Воронушкина в своей статье «Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов не-

языковых специальностей АлтГПУ» выделяет следующие компетенции [1, с. 18]:

- формирование готовности обучающихся к осуществлению самообразования и совершенствованию самоорганизации в процессе профессионально-педагогической деятельности с целью решения актуальных профессиональных и культурно-просветительских задач, личностного развития;

- развитие способностей обучающегося самостоятельно приобретать и использовать новые знания и умения, применять в процессе саморазвития и самообразования современные информационные технологии, осваивать новые области знания и новые сферы деятельности, в том числе непосредственно не связанные с профессиональной;

- способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия и др.

Практика показывает, что благодаря своим исключительно дидактическим параметрам вместе с совершенствованием речевых умений и созданием языковых знаний сегодняшние информационные и коммуникативные методики могут заметно обогатить учебный процесс. Мы полагаем, что применение в ходе учебы нынешних ИКТ формирует условия для развития у учащихся добавочных навыков и знаний. Это было невозможно в такой степени, как считает П.В. Сысоев, на основании обычных средств [4]. Новые инструменты ИКТ, такие как ноутбук, интерактивная доска, Интернет и социальные сети, помогают учащимся использовать английский в естественной, реальной, коммуникативной среде. Применение компьютерных технологий в учебной деятельности обеспечивают обучение, ориентированное на изучающего язык, что позволяет преподавателям мотивировать студентов с различными интересами, предоставляет возможности обучения за пределами учебных аудиторий и позволяет учитывать больше индивидуальные различия студентов.

Совершенно ясно, что в условиях массовой информатизации современного общества особую значимость получает способность людей извлекать требуемые сведения, получать их, синтезировать, вырабатывать новую информацию и распространять ее. Эти навыки самообучения позволяют им быть востребованными на современном рынке труда. Насколько ученики будут способны к самообразованию в течение всей своей жизни, зависит от развития навыков самостоятельной образовательной деятельности в ходе учебы.

Самостоятельная учебная деятельность, как отмечает Н.Ф. Коряковцева, – это «вид познавательной деятельности, регулируемой и управляемой учащимся как субъектом этой деятельности и направленной на освоение предметных знаний и умений и культурно-исторического опыта» [2, с. 14]. По ее мнению, участие в данной деятельности означает, что учащийся:

- включается в выявление целей освоения иностранной речи и сравнивает их со своими настоящими запросами интересами и потребностями;

- принимает участие в создании итога освоения иностранной речи и выявлении параметров его оценки;

- с педагогом и своими соучениками отбирает оптимальные и результативные формы и способы учебы;

- контролирует процесс и успешность своего движения в освоении языка;

- анализирует подлинные свершения и потенциал использования иностранного языка в реальной жизни;

- оценивает результативность и опыт своей учебной работы;

- оценивает себя, определяет «я-позицию» [Там же, с. 16].

В самостоятельной учебной деятельности учащихся играет роль огромный потенциал Интернета и социальных сетей. Социальная сеть – это мощный инструмент, который делает возможным совместное общение. Стандартные социальные сети предоставляют возможность отправлять сообщения, публиковать фотографии, находить интересных пользователей через своих друзей. Социальные сети обеспечивают быстрое, качественное и постоянное социальное общение между пользователями Интернета. Это создает уникальные условия, в которых местонахождение перестает быть преградой для общения или любого другого интерактивного взаимодействия. В дополнение к иностранному языку, в социальной сети представлена культура страны, язык которой изучается.

При использовании языковых социальных сетей роль учителя существенно меняется. Если в процессе традиционного образования он является наставником, то при использовании языковых социальных сетей учитель становится только координатором. Следовательно, самоконтроль студента, мотивация и независимость возрастают. Чтобы ученикам было легче найти информацию, необходимую для выполнения задания, учитель должен правильно организовать самостоятельную работу.

ту ученика. В качестве подготовительной работы он может дать студентам список сайтов, которые могут помочь с поиском информации. Этот вид работы развивает навыки поиска студентов, помогает выделить необходимый материал в потоке различной информации, проанализировать и систематизировать собранные данные, стимулировать интерес студентов к самостоятельной работе. С точки зрения Ю.С. Мушниковой, правильная организация самостоятельной работы студентов преподавателем является залогом успешного процесса изучения английского языка [3].

Использование социальных сетей в работе преподавателя иностранного языка позволяет объединить преподавателей английского языка по всей стране и за рубежом для обмена опытом и профессионального развития, дает возможность находить полезные материалы, идеи для уроков, информацию о предстоящих событиях; участие в онлайн-вебинарах, онлайн-мастер-классах; погружение в иноязычную среду.

Для самостоятельной языковой практики можно предложить следующие социальные сети:

– InterPals, Italki – удобные социальные сети для поиска друзей по переписке;

– Howdoyou.do – ресурс, на котором помимо устного и письменного общения с носителями языка из США и Великобритании можно оценить свой уровень владения языком, найти материалы по грамматике, аудиоматериалы для совершенствования навыков говорения;

– Lang-8 – ресурс для общения с носителями языка, направленный на проверку орфографии;

– MyLanguageExchange – сервис для поиска друга по переписке, где после регистрации можно описать своего «идеального языкового партнера»: его язык, страну, пол, возраст, интересы и т. д.;

– My Happy Planet – еще один ресурс для поиска носителей языка в других государствах, с хорошей библиотекой видеоуроков от участников;

– Tandemapp, Tandem – мобильные приложения для общения с носителями языка;

– HelloTalk – еще одно мобильное приложение, в котором можно разыскать собеседников, подходящих с точки зрения географии, например иностранцев в своем городе;

– Easy Language Exchange – ресурс для обмена сообщениями среди жителей разных стран, многие из которых являются англо-

ворящими людьми, желающими практиковать свой русский язык;

– English, Baby! – сеть, где есть аудиоматериалы по различным темам, теория грамматики, задания для TOEFL и даже специальный раздел для учителей английского языка;

– HiNative – сеть, где задают вопросы носителям языка, а те, в свою очередь, на них отвечают, вопросы могут включать и фонетику, и лексику, и грамматику, ответы на вопросы можно читать и слушать;

– Polyglot Club – ресурс, где можно общаться, создавать видеочаты, получать исправления от носителей языка;

– Gamelingu – ресурс, на котором помимо общения можно участвовать в играх, направленных на закрепление новой лексики, общаться в форумах и отслеживать свой прогресс;

– The Mixxer – ресурс американского колледжа Дикинсона, где можно найти собеседника в Skype, здесь также прилагаются аудиуроки от консульств и университетов;

– Ling – социальная сеть, предназначенная для людей с любым уровнем знания языка, где акцент делается на расширение словарного запаса и свободное общение, при этом все выученные слова могут быть сохранены в вашем профиле.

На основе анализа рассматриваемых социальных сетей мы вслед за Д.В. Шурпаковой [5] выделяем следующие лингвистические и дидактические преимущества:

– наличие готовой коммуникационной платформы с готовым и продуманным интерфейсом;

– повышение мотивации к изучению иностранного языка;

– способность общаться с неограниченным количеством людей, в том числе со многими носителями языка;

– возможность быстрого обмена актуальной информацией;

– использование аудио-, видео- и текстовых материалов на английском языке в рамках одного ресурса;

– самостоятельность и возможность чувствовать себя активным участником образовательного процесса (реальные субъект-субъектные отношения не в теории, а на практике);

– чувство естественности и непринужденности, которое со временем устраняет страх совершить ошибку, создает условия для общения, максимально приближенного к реальному, что, в свою очередь, способствует формированию и развитию навыков использования

английского языка как основные средства общения в мультикультурном электронном пространстве.

Наличие большого количества аутентичных материалов, таких как изображения, анимация, аудио- и видеоклипы, облегчают изучение языка, делают его привлекательным. Учащимся предоставляется возможность брать на себя ответственность за собственное обучение. Студенты могут свободно выбирать материал, подходящий для своих стилей обучения. Кроме того, ИКТ обеспечивает подлинные ситуации и среду обучения в реальной жизни.

Для оптимизации самостоятельной учебной деятельности студентов также возможно создавать собственные онлайн-курсы или проводить вебинары – как альтернативу записанным и залитым в любую социальную сеть (например, VK) или хостинг (например, YouTube) занятиям. Обучающиеся могут пропускать занятия по причине болезни, порой длительной, выпадая из учебного процесса, кроме того, из-за праздников, олимпиад пропадает достаточное количество учебных часов, которые невозможно восстановить из-за нехватки времени. Таких систем довольно много, например виртуальные классы Googeclass и Edmodo, а также Teachbase и Eliademy.

Перечисленные платформы объединяют сервисы, организованные специально для учебы, оптимизируя деятельность и преподавателя, и студентов. Система позволяет создавать свои онлайн-курсы, тесты. Курсы можно распределять по группам, уровням, отделам (если говорить о корпоративном обучении, например). Создавая свой курс, можно организовать запись обучающихся, обеспечить их материалами, разместить задания, тесты, отслеживать прогресс. Teachbase и Eliademy – это онлайн-системы обучения с возможностью проводить полноценные вебинары с чатом, экраном, возможностью поделиться учебным материалом и т. д. Googeclass и Edmodo такой возможности не предоставляют, что можно отнести к недостаткам, однако у Google имеется для этого отдельный сервис – GoogleHangouts, который позволяет проводить трансляции и онлайн-встречи с обучаемыми. Googeclass активно задействует сервисы Google, например хранит материалы курса, выполненные задания и тесты на диске GoogleDrive и имеет интеграцию с GoogleDocs, GoogleForms, GoogleCalendar и Gmail.

Говоря о самостоятельной работе, нельзя не сказать о системе Moodle. Moodle – виртуальная обучающая среда (англ.) – представляет собой систему управления курсами. С ее по-

явлением в 2002 г. у преподавателей высшей школы появилась уникальная возможность создавать полноценные курсы для онлайн-обучения.

Преимущества пользования системой Moodle состоят в доступности обучения для большого числа студентов, в том числе тех, кто территориально удален от вуза. Система Moodle и во время отсутствия человека в учебном заведении помогает продолжать (независимо от местонахождения) полноценное обучение. Успешно также разрешается проблема приобретения учебных материалов и пособий (студенты получают их бесплатно – в электронном виде). При этом система позволяет использовать в качестве ресурсов курса самые разнообразные форматы электронных документов. У студента есть доступ ко всем имеющимся в наличии курсам, на которых он зарегистрирован. На расстоянии можно ознакомиться с теорией, выполнять практические работы, сдавать тесты, контролировать результаты, общаться с одногруппниками и преподавателем посредством внутренней электронной среды общения или по электронной почте. Для преподавателей имеют особое значение возможность облегчить систему оценки знаний студентов; использование современных мультимедийных технологий в обучающей информации; постоянное взаимодействие со студентами, подписанными на курс.

Применение современных информационных и коммуникационных технологий существенно увеличивает объем самостоятельной учебной деятельности учащихся, что совместно с выстраиванием персонального образовательного курса реально готовит их к активной самостоятельной деятельности. Самостоятельная учебная деятельность студентов означает присутствие интереса и потребности в этой деятельности, определение прогресса достижений в своем обучении и возможность использования иностранного языка в реальной деятельности.

Список литературы

1. Воронушкина О.В. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей АлтГПУ // Вестн. Алт. гос. пед. ун-та. 2018. № 3(36). С. 17–26.
2. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: пособие для учителя. М., 2002.
3. Мушникова Ю.С. Социальные сети как интерактивная форма обучения иностранному языку в старшей школе // Мол. ученый. 2017. № 33. С. 62–63.

4. Сысоев П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностр. яз. в shk. 2012. № 2. С. 2–9.

5. Шурпакова Д.В. Применение социальных сетей в обучении английскому языку в рамках ФГОС [Электронный ресурс] // Социальная сеть работников образования. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2015/09/30/primenenie-sotsialnyh-setey-v> (дата обращения: 23.03.2021).

* * *

1. Voronushkina O.V. Professional'no orientirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh special'nostej AltGPU // Vestn. Alt. gos. ped. un-ta. 2018. № 3(36). S. 17–26.

2. Koryakoveva N.F. Sovremennaya metodika organizacii samostoyatel'noj raboty izuchayushchih inostrannyj yazyk: posobie dlya uchitelya. M., 2002.

3. Mushnikova Yu.S. Social'nye seti kak interaktivnaya forma obucheniya inostrannomu yazyku v starshej shkole // Mol. uchenyj. 2017. № 33. S. 62–63.

4. Sysoev P.V. Informatizaciya yazykovogo obrazovaniya: osnovnye napravleniya i perspektivy // Inostr. yaz. v shk. 2012. № 2. С. 2–9.

5. Shurpakova D.V. Primenenie social'nyh setej v obuchenii anglijskomu yazyku v ramkah FGOS [Elektronnyj resurs] // Social'naya set' rabotnikov obrazovaniya. URL: <https://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2015/09/30/primenenie-sotsialnyh-setey-v> (data obrashcheniya: 23.03.2021).

The use of information and communication technologies in the independent learning activities of students studying a foreign language

The article deals with the computerizing of education that is an integral and important component of the educational processes in the university. In the context of a modern society the people's ability to self-teaching and self-education is essential that allows them to be required at a today labor market. There are considered the advantages of the use of the Internet and the social networks in the independent work of students while studying a foreign language.

Key words: *e-learning, electronic technologies, Internet, social networks, electronic resources, services, independent learning activity.*

(Статья поступила в редакцию 01.07.2021)

М.Р. ВАНЯГИНА
(Санкт-Петербург)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Интерактивные педагогические технологии характеризуются активным взаимодействием участников в процессе обучения для достижения образовательных целей. Выделяются принципы интерактивного иноязычного обучения. Рассматриваются виды интерактивных технологий иноязычного обучения с примерами их применения (игровые, проблемно-ситуационные, проектные, визуализация и имитация, привлечение разных текстовых дискурсов).

Ключевые слова: *иноязычное обучение, интерактивные технологии, активное взаимодействие, вовлеченность, игровые технологии обучения, проблемно-ситуационное обучение, проекты.*

Изучение иностранных языков в наше время приобрело большое значение. Владение иностранными языками дает представителям разных сфер неоспоримое преимущество в современном мире в свете тенденций глобализации, цифровизации и интеграции. Происходящие изменения в обществе, диктующие потребность в специалистах, обладающих коммуникативной компетенцией, приводят к изменению требований к образовательному процессу в высшей школе. Большинство педагогов-исследователей говорят о необходимости искать «средства, которые должны обеспечить построение личностно-развивающего образовательного пространства» [9, с. 4]. Мы согласны с С.А. Писаревой, А.П. Тряпициной в том, что возникают новые цели образования в современном мире, «сформулированные как универсальные компетенции, ключевые компетенции... предлагаются различные модели достижения этих целей, которые базируются на идеях персонализированного обучения в условиях цифровизации образования» [12, с. 12]. Высшее образование стремится следовать актуальным тенденциям и отвечать потребностям общества в сфере подготовки квалифицированных специалистов. На наш взгляд, в эру интеграции и цифровизации качество обучения иностранным языкам воз-

можно сохранить и повысить, если применять интерактивные технологии обучения, поскольку такие технологии отвечают современным требованиям организации образовательного процесса с учетом индивидуализации, вариативности, интерактивной совместной деятельности обучающихся и визуализации учебного материала. Мы считаем, интерактивные технологии способствуют наилучшему усвоению иностранного языка, т. к. язык практически всегда используется во взаимодействии в условиях межкультурной и межличностной коммуникации. Таким образом, цель данной работы – рассмотреть понятие интерактивных технологий и описать преимущества их использования для эффективного обучения иностранным языкам в вузах.

В XX в. слово *технология* пришло в педагогику из производственного сектора. Изначально оно использовалось для обозначения экономических, промышленных, информационных процессов, имеющих свой алгоритм функционирования и описанную последовательность действий. Сначала понятие технологии в педагогике было тесно связано с применением только информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Затем оно стало использоваться более глобально для обозначения различных педагогических технологий.

Рассмотрим трактовку педагогических технологий ведущими исследователями. Так, Б.Т. Лихачев дает достаточно широкое определение: «Педагогическая технология – совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса» [10, с. 135]. В.П. Беспалько подчеркивает важность комфортного управления педагогическим процессом: «Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» [1, с. 35]. А.Н. Щукин отмечает, что термин *технология* чаще всего употребляется для обозначения совокупности способов и приемов, используемых преподавателем с целью педагогического воздействия на обучающихся [15].

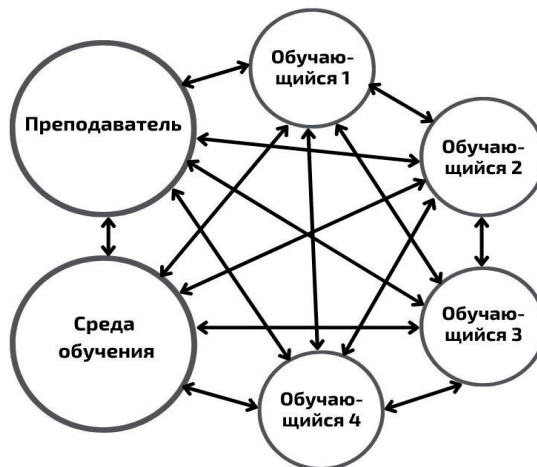
Технология тесно связана с понятием методики обучения. Однако, по мнению В.И. За-

гвязинского, она обладает большей инструментальностью, выражающейся в системности, строгой последовательности действий, ведущих к цели [6]. Методика в большей мере подразумевает разнообразие и возможность вариаций. В этом идеи В.И. Загвязинского перекликаются с принципами В.Э. Штейнберга. Последний выделяет в технологиях обучения следующие компоненты: содержательный, сценарный, инструментальный, коммуникативный, контрольный, авторский. Он подчеркивает важную роль инструментального компонента, который позволяет технологизировать обучение [14, с. 32].

Таким образом, технология обучения – совокупность и последовательность обучающих приемов и методов, организованных наиболее рациональным способом, применяемых в управляемой образовательной деятельности для достижения определенных целей. Использование современных педагогических технологий способствует интенсификации образовательного процесса и скорейшему достижению целей обучения. В сфере обучения языкам с понятием «технологии» используются различные определения: *продуктивные, коммуникативные, интерактивные*. Понятие интеракции особенно актуально для иноязычного обучения, поскольку язык непосредственно воплощается в речи, а речь представляет собой коммуникацию, т. е. речевое взаимодействие. Слова *интерактив, интеракция* восходят к английскому глаголу *interact*, что означает «взаимодействовать». А.И. Жук рассматривает интеракцию как усиленную деятельность между кем-либо, а интерактивное обучение – как целенаправленное усиление взаимодействия преподавателя и учащихся по созданию оптимальных условий развития [5]. Педагогический энциклопедический словарь Б.М. Бим-Бада дает следующее определение: «интерактивное обучение – обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [2, с. 107]. С.С. Кашлев определяет, что интерактивное обучение – это «специальная форма организации познавательной деятельности, в которую вовлечены все участники учебного процесса, созданы комфортные условия для обучения» [7, с. 5].

Принимая во внимание вышеуказанные определения, полагаем, что интерактивная технология обучения – педагогически обоснованный выбор форм и методов активного вза-

Схема интерактивного обучения



имодействия в процессе организованного обучения для достижения образовательных целей (развития личности, формирования компетенций). Ключевым в данном случае выступает взаимодействие. Взаимодействие участников образовательного процесса и средой обучения обозначено на схеме интерактивного обучения в виде двунаправленных стрелок (см. рис. выше).

Большинство западных исследователей рассматривают интерактивные технологии обучения как технологии исключительно с применением компьютеров и мобильных устройств [16]. В зарубежной педагогике стал широко использоваться термин *ed-tech*, образованный из двух слов *education* («образование, обучение») и *technology* («технология»). В этом контексте к интерактивным технологиям относят различные формы использования электронных средств и устройств: онлайн-игры, цифровые доски, дополненная и виртуальная реальность, использование различных интернет-ресурсов. Мы полагаем, что информационно-коммуникационные технологии – лишь часть интерактивных технологий. Интерактивные технологии рассматриваются шире, как технологии обучения с использованием активного взаимодействия участников образовательного процесса как онлайн, так и офлайн, т. е. в аудитории. Однако необходимо принимать во внимание большие возможности, которые дают информационно-коммуникационные и мобильные технологии обучения. «Мобильные технологии позволяют создавать интерактивные модели обучения, которые основываются на исследовательско-ориентированном подходе, побуждающем обучающихся учиться “для себя”» [13, с. 127].

Интерактивные технологии способствуют индивидуализации обучения, раскрытию потенциала обучающихся, обеспечению обратной связи во время учебного процесса, рефлексии относительно достигнутых результатов. Для понимания сущности интерактивных технологий важны основополагающие принципы интерактивного иноязычного обучения как базовые векторы, определяющие основные характеристики образовательного процесса. В интерактивном обучении иностранным языкам необходимо руководствоваться принципами активности, взаимодействия, вовлеченности, программируемости, индивидуализации, универсальности, результативности, креативности.

Активность – это добровольное обучение, предполагающее активизацию мышления и деятельности, инициативность обучающихся и проявление их самостоятельности. Активизация связана с наличием мотивации и созданием благоприятных для проявления интеллектуальной, социальной и коммуникативной активности психологических и дидактических условий. Активное обучение выражается в применении проблемных, поисковых, развивающих, исследовательских, творческих методов обучения [4].

Принцип *взаимодействия* подразумевает осуществление субъект-субъектных и субъект-средовых связей и взаимовлияния участников в процессе обучения. Взаимодействие может выражаться в совместной деятельности, коммуникации, наставничестве, сотрудничестве, медиации, обеспечении обратной связи во время выполнения заданий. Характер взаимодействия зависит от ряда факторов: условий обучения, межличностных отношений субъектов

Виды интерактивных технологий иноязычного обучения

Группы технологий	Виды	Примеры
Игровые	Рольевые игры Соревнования Викторины Геймификация учебных процессов	Снежный ком и другие игры Кроссворды, головоломки Конкурсы Рейтинговые доски Задания на скорость и с начислением баллов
Проблемно-ситуационные	Кейс-стади Квест Решение задачи или проблемы	Разбор решения задачи или ситуации Дискуссия Мозговой штурм Построение майнд-карт Создание алгоритма
Проектные	Устные проекты Видеопроекты Рисованные, печатные проекты Создание макетов Компьютерные проекты	Презентация Радио- или телепередача Плакат Буклет Стенгазета Оформление мероприятия
Привлечение разных форматов и дискурсов	Сценки Сказки Диалоги Работа с креолизованными текстами: путеводителями, афишами и др. Подкасты	Постановка пьесы Инсценировка диалога Интервью Озвучка ситуаций Интерактивные задания по разным текстам (найти путь, составить свою афишу и др.)
Иммерсивно-визуальные	Работа с видеофильмами Компьютерные программы Виртуальная реальность Тренажеры	Задания, основанные на фильмах Интерактивные онлайн-платформы Виртуальная экскурсия Виртуальные собеседники Симуляторы Чат-боты Видеоконференции

взаимодействия, целей деятельности [8]. Взаимодействие не является однонаправленным процессом и осуществляется не только между преподавателем и обучающимися, но и между обучающимися, в группах обучающихся, а также между обучающимися и виртуальными или опосредованными собеседниками с помощью информационных технологий.

Принцип *вовлеченности* непосредственно связан с мотивацией. Он указывает на то, что обучающиеся являются активными участниками образовательного процесса, они увлечены учебной деятельностью. Вовлеченность можно рассматривать в трех аспектах: поведенческом, эмоциональном, когнитивном. Многие исследователи подчеркивают необходимость поддержания долгосрочной мотивации обучающихся иностранным языком с помощью проектирования структуры курса, позволяющей увидеть поэтапные достижения студентов, вы-

страивания доверительных отношений «преподаватель – обучающийся» [17].

Принцип *программируемости* предполагает управление процессом обучения согласно заданным алгоритмам и планирование предсказуемых достижимых результатов. Применяя интерактивные технологии при обучении иностранным языкам, преподаватели используют алгоритмы речевых коммуникаций, предъявляя образцы фраз, клише в различных ситуациях. Концепция программного обучения была заложена американским психологом Б.Ф. Скиннером.

Далее линейный алгоритм Скиннера был преобразован Норманом Краудером в разветвленный алгоритм, который допускал индивидуальные пути прохождения материала. Гордон Паск пошел дальше и заложил основы адаптивного программирования. Адаптируемость учебных программ к потребностям раз-

ных обучающихся непосредственно связана с принципом индивидуализации.

Индивидуализация подразумевает учет индивидуальных особенностей обучающихся. Студенты в группе могут иметь разный уровень владения иностранным языком, различные психологические характеристики. Однако все они участвуют в совместной деятельности. Чтобы обеспечить эффективное применение интерактивных технологий, необходимо использовать дифференцированные задания, учитывать вклад каждого обучающегося, давать обратную связь.

Диалектика процесса обучения диктует рассмотрение индивидуализации и *универсальности* в одном ряду принципов. Универсальность – применение единого учебного сценария для разных учебных групп и обучающихся. Она предполагает возможность каждого обучаться, а также доступность и оптимальность обучения.

Принцип *результативности* выражается в направленности обучения на выполнение конкретных задач, достижении определенных целей. Технологии применяются не для улучшения самого процесса, а для того, чтобы достичь необходимых результатов, поднять уровень компетенций обучающихся.

Принцип *креативности* выражается в творческом подходе к учебной деятельности. Обучающийся является создателем, т. е. творцом результата интеллектуальной деятельности. Креативность (от английского *create* – «создавать, творить») – творчество, самовыражение. Различные интерактивные технологии помогают раскрыть творческий потенциал каждого обучающегося.

Существуют разные классификации интерактивных технологий в зависимости от критериев деления на подклассы. Можно группировать технологии по форме (задания, проекты, игры, обсуждения, соревнования), по количеству вовлеченных участников (парные, групповые), по применяемым средствам и ресурсам (работа с плакатами, применение онлайн-платформ и др.). Например, Е.С. Полат выделяет две большие группы технологий обучения: личностно ориентированные и компьютерные телекоммуникации. К личностно ориентированным технологиям она относит обучение в сотрудничестве, метод проектов и разноуровневое обучение [11]. Мы выделяем основные группы интерактивных технологий иноязычного обучения (см. табл. на с. 49).

Представленные в таблице на с. 49 интерактивные технологии можно использовать на практических занятиях по иностранному язы-

ку, а также во время самостоятельной работы обучающихся. Выбор технологий зависит от условий и целей иноязычного обучения. Так, в военных вузах, где ключевую роль в мужском воинском коллективе играют соревновательные моменты, «обучающиеся с высокой степенью готовности участвуют в соревновательных играх» [3, с. 109]. Если основные цели обучения направлены на овладение разговорной речью, то целесообразно применять инсценировку диалогов, озвучку ситуаций, прослушивание подкастов, работу с фильмами, беседы с настоящими и виртуальными собеседниками. Если специализация обучающихся предполагает решение спорных или конфликтных ситуаций, нахождение компромиссов, решение профессиональных задач, например при обучении юристов или психологов, то подойдут такие интерактивные задания, как мозговой штурм, кейс-стади, разбор проблемных ситуаций, дискуссия.

В высшей школе имеется много возможностей использования интерактивных технологий, т. к. студенты и курсанты с большим интересом вовлекаются в совместную деятельность, которая способствует продуктивному освоению учебного материала. Игровые технологии достаточно распространены, т. к. они позволяют в доступной игровой форме и в ситуации всеобщей вовлеченности рассмотреть и изучить необходимый вопрос. В Санкт-Петербургском военном институте войск национальной гвардии с курсантами проводится игра *Conversation with a local resident* («беседа с местным жителем»). В данной игре тренируются навыки коммуникации, переводческие умения, отрабатываются действия в профессиональных речевых ситуациях. Элементы геймификации и соревновательности можно вводить при выполнении практически любых коммуникативных заданий по иностранному языку. Например, можно ввести начисление баллов за правильное выполнение упражнений или ведение рейтинга обучающихся. Некоторые задания рекомендуется выполнять на скорость (например, кто первый с использованием словаря найдет значение заданного слова в изучаемом тексте).

Проблемно-ситуационные технологии способствуют развитию системного мышления, учат выстраивать алгоритмы, действовать в проблемных ситуациях, решать профессионально значимые задачи. С этой целью часто применяются дискуссии, мозговой штурм, дебаты. Проектные технологии направлены на создание определенного образовательного продукта в процессе спланированной совмест-

ной деятельности обучающихся. Результатом проекта может выступить стенгазета, буклет, видеопрезентация по пройденной теме или по обсуждаемому событию, персоне, книге. Привлечение различных форматов и дискурсов позволяет реализовать иноязычную речевую деятельность во всем ее разнообразии. Театральная постановка или инсценировка действия события приводит к погружению в процесс, позволяя примерить на себя определенную роль. Иммерсивно-визуальные технологии наглядно представляют информацию, визуализируют и имитируют коммуникативные ситуации, интенсифицируют процесс обучения благодаря применению современных цифровых инструментов. Просмотр видеофильмов погружает в ситуацию с помощью трансляции не только вербальных средств общения, но и невербальных: жестов, мимики, поз, а также обстановки происходящего. В настоящее время существует большое количество интерактивных компьютерных программ и платформ для обучения иностранным языкам. Это тренажеры по отработке лексики, программы для записи своего голоса и сравнения его с образцами, виртуальные собеседники, программируемые тесты, интерактивные карты, онлайн-квесты и др.

Исходя из целей и задач обучения, преподаватель выбирает и комбинирует доступные ему технологии. Применение интерактивных технологий иноязычного обучения вызывает повышенный интерес обучающихся, способствует развитию их мыслительных и речевых умений, т. к. основано на реализации одной из основных характеристик речи – взаимодействия. Взаимодействие проявляется через сотрудничество, наставничество, медиацию, совместное выполнение заданий. Тем самым студенты и курсанты учатся проявлять себя и взаимодействовать с собеседниками и будущими коллегами в реальной коммуникации. Они не воспринимают учебный материал пассивно, а сами являются активными участниками образовательного процесса. Повышается мотивация к обучению, что положительно сказывается на результатах обучения.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.
3. Ванягина М.Р. Соревновательная геймификация иноязычного образования в высшей школе // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: сб. материалов I Между-

нар. науч.-практ. конф. имени Е.Н. Солововой. Обнинск, 2020. С. 108–112.

4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.

5. Жук А.И. Основы педагогики: учеб. пособие / под общ. ред. А.И. Жука. Минск, 2003.

6. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2001.

7. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие. Минск, 2004.

8. Коротаяева Е.В. Педагогика взаимодействия: теория и практика: моногр. М., 2014.

9. Коротков А.М., Сергеев Н.К. Интеграционные тенденции в современном российском образовании // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 8(141). С. 4–10.

10. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. 4-е изд., перераб. и доп. М., 2001.

11. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / под ред. Е.С. Полат. М., 2002.

12. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Педагогическая поддержка в условиях цифровизации образования // Педагогическая наука и практика в условиях цифровизации образования: новые вызовы и решения: сб. докл. X науч.-практ. конф. СПб., 2020. С. 12–19.

13. Титова С.В., Тальмо Т. Модель интерактивной лекции на базе мобильных технологий // Высшее образование в России. 2015. № 2. С. 126–135.

14. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. М., 2002.

15. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. 4-е изд. М., 2010.

16. Merrill J., Merrill K. The Interactive Class: Using Technology to Make Learning More Relevant and Engaging in the Elementary Classroom, Elevates Books Edu publ., 2020.

17. Wiseman T. Motivation and Success: What Is Under the Control of the Teacher? // Инновационное образовательное пространство: теория и практика обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному в высшей школе: кол. моногр. Киров, 2019. Вып. 7. С. 76–87.

* * *

1. Bepaл'ko B.P. Pedagogika i progressivnye tekhnologii obucheniya. M., 1995.

2. Bim-Bad B.M. Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar'. M., 2002.

3. Vanyagina M.R. Sorevnovatel'naya gejmfikaciya inoyazychnogo obrazovaniya v vysshej shkole // Obuchenie inostrannym yazykam – sovremennye problemy i resheniya: sb. materialov I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. imeni E.N. Solovovoj. Obninsk, 2020. S. 108–112.

4. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. M., 1991.
5. Zhuk A.I. Osnovy pedagogiki: ucheb. posobie / pod obshch. red. A.I. Zhuka. Minsk, 2003.
6. Zagvyazinskij V.I. Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretaciya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M., 2001.
7. Kashlev S.S. Interaktivnye metody obucheniya pedagogike: ucheb. posobie. Minsk, 2004.
8. Korotaeva E.V. Pedagogika vzaimodejstvij: teoriya i praktika: monogr. M., 2014.
9. Korotkov A.M., Sergeev N.K. Integracionnye tendencii v sovremenom rossijskom obrazovanii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 8(141). S. 4–10.
10. Lihachev B.T. Pedagogika: kurs lekcij. 4-e izd., pererab. i dop. M., 2001.
11. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya: ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov i. sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov / pod red. E.S. Polat. M., 2002.
12. Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Pedagogicheskaya podderzhka v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya // Pedagogicheskaya nauka i praktika v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya: novye vyzovy i resheniya: sb. dokl. X nauch.-prakt. konf. SPb., 2020. S. 12–19.
13. Titova S.V., Tal'mo T. Model' interaktivnoj lekicii na baze mobil'nyh tekhnologij // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2015. № 2. S. 126–135.
14. Shtejnberg V.E. Didakticheskie mnogomernye instrumenty: teoriya, metodika, praktika. M., 2002.
15. Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika. 4-e izd. M., 2010.

Interactive technologies of foreign languages training in tertiary education

The interactive pedagogical technologies are characterized by the active interaction of the participants in the learning process for the achievement of the educational goals. There are distinguished the principles of the interactive foreign-language training. There are considered the types of the interactive technologies of foreign language learning with the examples of their application (gaming, problem-situation, design, visualization and imitation, applying of different text discourses).

Key words: *foreign language training, interactive technologies, active interaction, engagement, game technologies of training, problem-situation training, projects.*

(Статья поступила в редакцию 12.07.2021)

О.В. КОЗИНА, Е.Н. МЕРКУЛОВА
(Барнаул)

ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваются возможности цифровых образовательных платформ в условиях дистанционного образования. Акцентируется внимание на интерактивности процесса обучения иностранному языку студентов заочного отделения. Анализируются преимущества внедрения предлагаемых платформ в практику вуза. Ставится задача активизации деятельности обучающихся заочно студентов по усвоению учебного материала.

Ключевые слова: *иностраннный язык, дистанционное образование, цифровые образовательные платформы, учебный процесс, студенты заочной формы обучения.*

Сложившаяся ситуация в мире коснулась всех сфер жизнедеятельности людей, в том числе и сферы образования. От преподавателей потребовалась способность быстро адаптироваться к предлагаемым условиям и предложить студентам возможность получать качественное образование в дистанционном формате. В сфере образования и до пандемии наблюдался высокий спрос на цифровые образовательные платформы, которые помогают преподавателю и студенту решать образовательные задачи в рамках традиционной формы обучения. Цифровая образовательная платформа – это информационное пространство, объединяющее участников процесса обучения, которое дает возможность для удаленного образования, обеспечивает доступ к методическим материалам и информации, а также позволяет осуществлять тестирование для контроля уровня знаний обучающихся [4].

В период сложившейся эпидемиологической ситуации дистанционное образование обеспечило возможность не прерывать учебный процесс, что также, как отмечает О.В. Семаева, «указывает на необходимость дальнейшего развития методологической базы данной формы обучения» [3, с. 2]. Вузы уже начали активно внедрять в учебные программы ис-

пользование цифровых образовательных платформ для ряда направлений, но в основном программы предназначались для студентов заочной формы обучения. Современные реалии выявили необходимость в использовании цифровых платформ для студентов всех направлений и форм обучения. Более перспективным представляется внедрение дистанционного образования на заочном отделении в вузе. Опыт работы в вузе показывает, что студенты, обучающиеся на заочном отделении, отличаются от контингента очного отделения как в психологическом и в возрастном отношении, так и обладанием разного уровня коммуникативных характеристик. Студенты, обучающиеся на заочном отделении, испытывают различные трудности, связанные с уровнем владения иностранным языком по объективным причинам: большой перерыв между окончанием школы, колледжа и поступлением в вуз, занятость на основном месте работы, низкая мотивация и т. д. Следует отметить, что заочное образование имеет определенную специфику – это социально-психологические особенности обучающихся, а также большой объем учебных заданий, которые студенты должны выполнить самостоятельно в период между сессиями в соответствии с четко установленным графиком. Следовательно, использование цифровых образовательных платформ в обучении иностранному языку студентов заочной формы обучения поможет преодолеть возрастные, временные и языковые барьеры.

Актуальность проблемы, обозначенной авторами данной статьи, заключается в анализе возможности и эффективности цифровых образовательных платформ и их использовании в современной реальности, где вузам приходилось принимать решение о полном переходе на дистанционный формат, что привело к дальнейшей оптимизации образовательного процесса по обучению иностранному языку студентов заочного отделения.

Однако само понятие «дистанционное обучение», по мнению Е.С. Полат, включает в свою основу интегративную концепцию, в основе которой лежит гармоничное взаимодействие различных компонентов как очного, так и заочного обучения [2]. Следовательно, при составлении информационно-методического обеспечения разработчики онлайн-курсов должны учитывать конкретные цели обучения, уровень подготовки обучающихся и их интересы.

Существует большое количество образовательных цифровых платформ, с помощью

которых преподаватель может построить свою работу со студентами. Так, для работы со студентами заочного института в Алтайском государственном техническом университете им. И.И. Ползунова (АлтГТУ) в рамках электронной информационно-образовательной среды используется платформа ILIAS. На базе этой платформы группа преподавателей разработала курс по иностранному языку. Поскольку основной задачей обучения стало сохранение развития всех видов речевой деятельности по иностранному языку, предлагаемый курс направлен на развитие навыков чтения, усвоение грамматических явлений и их отработку. В качестве итогового контроля студенты проходят тестирование по изученному материалу. Для работы над запоминанием, отработкой и расширением словарного запаса в помощь преподавателю и студенту используются цифровые платформы Quizlet и Kahoot!, которые позволяют студентам самостоятельно и в свободном режиме отработать необходимый словарь.

Сложнее оказалась задача, связанная с формированием и развитием иноязычной коммуникативной компетенции. Преподаватели иностранного языка столкнулись с определенными трудностями, например удаленностью студентов, большим количеством обучающихся в группах, разным уровнем подготовки по иностранному языку, а также полным отсутствием аудиторного контакта с группой. Следовательно, использование различных дистанционных образовательных технологий снимает ряд возникших трудностей, и вуз выбирает оптимальную цифровую платформу, отвечающую его потребностям.

Так, в АлтГПУ в рамках электронной информационно-образовательной среды функционирует платформа Moodle. Учебные курсы на данной платформе являются дополнительным компонентом учебной программы дисциплины «Иностранный язык» как для студентов очной формы обучения, так и для студентов заочной формы обучения, разница на данном этапе в том, что максимальное количество часов направлено на обучение иностранному языку студентов заочной формы обучения в дистанционном формате.

Организация онлайн-обучения в системе Moodle по иностранному языку для студентов заочной формы обучения предполагает использование некоторых электронных учебных материалов, характерных для данной формы обучения и содержащих обучающую и контрольную функции. Так, использование фору-

мов в данной системе помогает оперативно донести важную информацию участникам учебного процесса, а также участвовать в различного рода обсуждениях как с преподавателем, так и с другими участниками учения. Такой элемент, как задание, содержит в себе файл или ответ в виде текста, по результатам выполнения которого преподаватель выставляет оценку и дает свои комментарии. Что касается теста, то данный элемент дает преподавателю возможность разрабатывать различные задания по форме и содержанию, а также устанавливать ограничения по времени и количеству попыток на его выполнение.

Поскольку дистанционная работа в системах Moodle и ILIAS предполагает самостоятельную работу студентов заочной формы обучения, преподавателю необходимо устанавливать крайний срок выполнения заданий модуля (темы). Обучающие материалы курса доступны для выполнения в течение долгого времени, что касается контрольных точек (работ), то доступ к ним должен ограничиваться по времени, устанавливаться по заранее спланированному графику. Системы используют рейтинговую систему (в баллах), что дает возможность студентам отслеживать свой прогресс при выполнении заданий курса, а также повышает их мотивацию в изучении иностранного языка. В этой связи следует отметить тот факт, что системы Moodle и ILIAS направлены на эффективное взаимодействие преподавателя и студентов заочной формы обучения и имеют ряд преимуществ:

- студенты имеют возможность работать с учебными электронными материалами курса в удобное для них время с любых мобильных устройств, что является мотивирующим фактором в изучении иностранного языка;
- студенты имеют возможность взаимодействия с преподавателем настолько часто, насколько это необходимо;
- преподаватель имеет возможность варьировать задания курса в зависимости от уровня подготовки группы;
- преподаватель имеет возможность проводить мониторинг активности студентов и результат выполненных ими заданий;
- преподаватель имеет возможность проводить практические задания в режиме реального времени как в групповой, так и в индивидуальной форме.

Практика работы в вузе показывает, что помимо внедренной вузом электронной образовательной платформы преподаватели впра-

ве использовать в учебном процессе различные цифровые платформы, которые позволяют сделать учебные занятия более интересными и эффективными. Так, бесплатная платформа для обмена видео сообщениями Flipgrid дает преподавателям и студентам возможность создать виртуальное учебное сообщество, где студенты могут развивать навыки устной речи, обсуждая предложенную преподавателем тему. Для того чтобы студенты могли записывать и размещать свои видеоролики, преподаватель должен создать свой аккаунт и зарегистрировать студентов, присвоив им свой логин. Преподаватель создает grid, классную комнату или учебное сообщество. Данная платформа предлагает простой способ для студентов и преподавателей создать онлайн-дискуссию в асинхронном режиме, что делает процесс обучения более комфортным.

Студенты записывают свои сообщения по предлагаемым преподавателем темам или вопросам, просматривают и записывают свои комментарии к сообщениям друг друга. Студенты сами могут предложить интересующую их тему для обсуждения. Преподаватель также может предложить обсудить видеоролики с видеохостинга YouTube или выбрать тему для обсуждения из уже созданных тем другими преподавателями на этой платформе, направив студентов в библиотеку (DiscoLibrary).

В зависимости от задания время высказывания можно варьировать от 1 минуты до 10 минут. После просмотра видеосообщения преподаватель оставляет комментарий для студента по выполненному заданию, который отправляется на электронный адрес студента.

Кроме того, Flipgrid – это инструмент, который позволяет развивать определенные навыки критического мышления в условиях дистанционного образования. Предлагая тему или вопрос для обсуждения, преподаватель может сформулировать задание, опираясь на таксономию учебных целей Б. Блума. Американский психолог полагал, что при обучении и оценивании обучающихся следует помнить, что учение – это процесс и что преподаватель должен добиваться продвижения мыслительных процессов учащихся на более высокие уровни – уровни синтеза и оценки [5].

Одним из примеров использования этого инструмента является создание темы, которая носит дискуссионный характер. Например, студентам строительного направления заочного отделения АлтГТУ предлагается посмотреть короткий видеоролик о строительстве

подвесного моста. В качестве задания студентам нужно посмотреть этот ролик, проанализировав, выработать свое мнение относительно необходимости возведения подобного моста в нашем городе с учетом всех особенностей местности. Ответы студенты записывают на платформе, где представляют собственную точку зрения по предложенной теме в обоснованной и убедительной форме. Далее студенты размещают комментарии после просмотра видеосообщений своих одногруппников, обращая внимание на достоинства и недостатки проекта. В качестве продолжения дискуссии по этой теме студенты могут задавать вопросы по этой же теме друг другу или преподавателю. Использование заданий, построенных на принципах таксономии Б. Блума, поможет стимулировать мыслительные процессы и развивать навыки критического мышления. Оно способствует развитию у студентов творческой стороны, что позволяет мыслительному процессу протекать свободнее, осваивая больше возможностей [1, с. 28].

Существует ряд других педагогических применений и целей для Flipgrid:

- общение с отдельными учениками или группами учеников;
- создание мультимедийной среды обучения, которая позволяет разнообразить образовательный процесс;
- создание коротких мини-лекций;
- представление основных понятий, наглядных примеров;
- предоставление места, где студенты могут задать вопросы преподавателю или другим студентам;
- помощь обучающимся более активно взаимодействовать с содержанием курса, обсуждая задания с другими.

Следовательно, одним из преимуществ платформы Flipgrid для онлайн-обучения является возможность практиковаться и развивать социальные навыки – общаться студентам друг с другом, создавая виртуальное сообщество. В процессе использования платформы преподаватель может получить положительные результаты в обучении студентов иностранному языку.

В настоящее время онлайн-обучение становится все более практичным. Многие университеты начали бесплатно размещать свои курсы в Интернете. Это простой и удобный метод получения знаний практически во всех областях – от изучения права, бухгалтерского учета, технических специальностей до гу-

манитарных наук, таких как психология, социология или история. Онлайн-обучение – отличная альтернатива традиционной форме обучения, особенно для людей, которые не могут себе этого позволить в силу разных обстоятельств.

Таким образом, с целью определения возможностей образовательных цифровых платформ в обучении иностранному языку студентов в условиях онлайн-обучения авторы данной статьи провели небольшой опрос среди студентов заочного отделения АлтГТУ и Алтайского государственного педагогического университета (АлтГПУ). Всего было опрошено 50 студентов, им было предложено ответить на следующие вопросы.

1. Какими цифровыми платформами вы пользуетесь в онлайн-курсе по иностранному языку:

- ILIAS;
- Moodle;
- Quizlet;
- Kahoot!;
- Flipgrid;
- Zoom;
- BlueButton.

2. Часто ли происходит ваше взаимодействие с преподавателем в процессе дистанционного обучения?

3. Какие из перечисленных действий в онлайн-курсе помогают вам в изучении иностранного языка (можно указать более одного ответа):

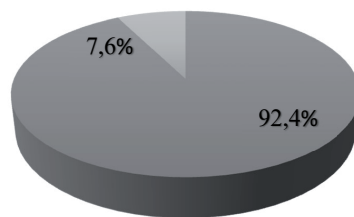
- обмениваться видео-сообщениями;
- получать комментарии от других участников онлайн-курса;
- выполнять итоговые тесты по изученному материалу с получением обратной связи в форме комментариев ваших результатов.

4. Какие виды деятельности, на ваш взгляд, развиваются более эффективно в процессе дистанционного обучения (указать не более трех ответов):

- чтение;
- говорение;
- аудирование;
- письмо;
- усвоение грамматики.

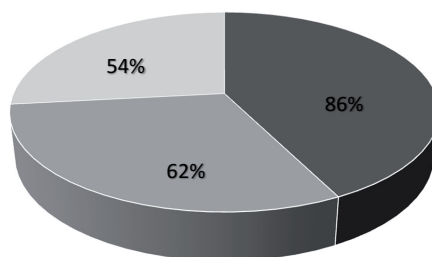
5. Считаете ли вы, что использование образовательных цифровых платформ в процессе обучения повышает вашу мотивацию в изучении иностранного языка?

Результаты опроса представлены ниже в форме диаграммы для более полной наглядности данных.



- Студенты, использующие ILIAS, Moodle, Quizlet, Flipgrid, Zoom
- Студенты, использующие ILIAS, Moodle

Рис. 1. Распределение ответов на вопрос: «Какими цифровыми платформами вы пользуетесь в онлайн-курсе по иностранному языку?»



- Возможность выполнять итоговые тесты по изученному материалу с получением обратной связи в форме комментариев результатов
- Возможность обмениваться видеосообщениями и получать комментарии от других участников онлайн-курса
- Возможность получать комментарии от других участников онлайн-курса и выполнять итоговые тесты по изученному материалу с получением обратной связи в форме комментариев результатов

Рис. 2. Распределение ответов на вопрос: «Какие из перечисленных действий в онлайн-курсе помогают вам в изучении иностранного языка?»

На вопрос «Какими цифровыми платформами вы пользуетесь в онлайн-курсе по иностранному языку?» 92,4% участников отметили такие платформы, как ILIAS, Moodle, Quizlet, Flipgrid, Zoom, и только 7,6% ответили, что они пользуются такими платформами, как ILIAS, Moodle (см. рис. 1).

На вопрос «Часто ли происходит ваше взаимодействие с преподавателем в процессе дистанционного обучения?» 87,2% опрошен-

ных студентов заочного отделения ответили, что часто взаимодействуют с преподавателем в процессе дистанционного обучения, и только 12,8% ответили, что нечасто.

На вопрос «Какие из перечисленных действий в онлайн-курсе помогают вам в изучении иностранного языка?» ответы участников распределились следующим образом: 86% отметили возможность выполнять итоговые тесты по изученному материалу с получением

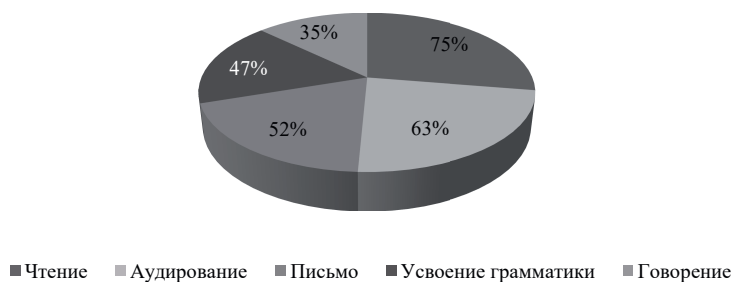


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос: «Какие виды деятельности, на ваш взгляд, развиваются более эффективно в процессе дистанционного обучения?»

обратной связи в форме комментариев результатов; 62% отметили такие варианты, как обмениваться видеосообщениями и получать комментарии от других участников онлайн-курса; 54% выделили ответы о получении комментариев от других участников онлайн-курса и выполнении итоговых тестов по изученному материалу с получением обратной связи в форме комментариев результатов (см. рис. 2).

Что касается вопроса «Какие виды деятельности, на ваш взгляд, развиваются более эффективно в процессе дистанционного обучения?», то 75% участников считают, что такой вид деятельности, как чтение, развивается более эффективно в процессе дистанционного обучения иностранному языку; 63% отметили навык аудирования; 52% выделили навык письма; 47% отметили такой вид деятельности, как усвоение грамматики; 35% отметили навык говорения. Проанализировав данные опроса, авторы данной статьи делают вывод о том, что такие виды деятельности, как чтение и аудирование, развивается более эффективно в процессе онлайн-обучения, далее следует письмо и усвоение грамматики, на последнем месте в опросе участники поставили навык говорения (см. рис. 3).

На вопрос: «Считаете ли вы, что использование образовательных цифровых платформ в процессе обучения повышает вашу мотивацию в изучении иностранного языка?» большинство студентов ответили утвердительно (95,8%), и только 4,2% – отрицательно.

В заключение следует отметить, что вынужденный переход в дистанционный формат способствовал внедрению различных цифровых образовательных платформ в учебный процесс в вузе, использование которых позво-

ляет решать актуальные для студентов заочной формы обучения проблемы.

Как показали результаты опроса студентов заочного отделения АлтГТУ и АлтГПУ, студенты активно используют различные предлагаемые им цифровые образовательные платформы, взаимодействуют с преподавателем, с одногруппниками, получают комментарии, участвуют в обсуждениях учебного материала, развивают свои коммуникативные навыки, повышают мотивацию в изучении иностранного языка.

Таким образом, традиционное обучение не может равноценно быть заменено на дистанционное, однако цифровые образовательные платформы следует рассматривать как дополнительные инструменты, которые расширяют возможности традиционных форм обучения и способствуют повышению эффективности процесса обучения. Даже лучшая онлайн-платформа не может полностью заменить личный контакт студента с преподавателем и человеческие отношения, которые развиваются в социуме.

Список литературы

1. Козина О.В., Меркулова Е.Н. Таксономия Блума в формировании иноязычной коммуникативной компетенции у студентов вуза // Вестн. Алт. гос. пед. ун-та. 2020. № 4(45). С. 24–28.
2. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов / под ред. Е.С. Полат. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2020.
3. Семаева О.А. Дистанционное обучение в контексте современных реалий [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 4. Т. 8. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN420.pdf> (дата обращения: 12.03.2021).

4. Цифровая образовательная онлайн-платформа DPlanet [Электронный ресурс]. URL: https://www.ddplanet.ru/baza-znaniy/p-digital_platform/ (дата обращения: 20.06.2021).

5. Bloom B.S. Taxonomy of education objectives: The classification of education goals: Handbook I, cognitive domain. N.Y., 1956.

* * *

1. Kozina O.V., Merkulova E.N. Taksonomiya Bluma v formirovanii inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov vuza // Vestn. Alt. gos. ped. un-ta. 2020. № 4(45). S. 24–28.

2. Polat E.S. Teoriya i praktika distancionno-go obucheniya: ucheb. posobie dlya vuzov / pod red. E.S. Polat. 2-e izd., pererab. i dop. M., 2020.

3. Semaeva O.A. Distancionnoe obuchenie v kontekste sovremennyh realij [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2020. № 4. T. 8. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/17PDMN420.pdf> (data obrashcheniya: 12.03.2021).

4. Cifrovaya obrazovatel'naya onlajn-platforma DPlanet [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.ddplanet.ru/baza-znaniy/p-digital_platform/ (data obrashcheniya: 20.06.2021).

Potential of digital educational platforms in foreign language teaching of students of extramural form of study in the context of distance education

The article deals with the potential of the digital educational platforms in the context of the distance education. There is paid special attention to the interactivity of the process of foreign language teaching of students of extramural form of study. There are analyzed the advantages of the implementation of the suggested platforms in the practice of universities. There is raised a problem of the activation of the students' activities of extramural form of study directed to mastering the learning material.

Key words: *foreign language, distance education, digital educational platform, learning process, students of extramural form of stud*

(Статья поступила в редакцию 12.07.2021)

И.Р. МАКСИМОВА
(Рязань)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАГМАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЕМЫХ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Освещается формирование прагматического компонента коммуникативной компетенции при изучении иностранного языка. Прагматический компонент рассматривается как необходимое условие для достижения результата в различных ситуациях общения. Анализируется обучение таким видам речевой деятельности, как слушание с пониманием и чтение с пониманием.

Ключевые слова: *прагматический компонент, коммуникативная компетенция, стратегии обучения чтению, пассивное слушание, активное слушание, интенсивное слушание.*

В современном научном и профессиональном мире особая роль отводится коммуникативной компетенции, формирование которой осуществляется во всех образовательных учреждениях, в том числе и в вузах. Владение коммуникативной компетенцией особенно важно для будущих педагогов профессионального обучения. Выпускник профессионально-педагогического вуза должен уметь достигать цели в процессе коммуникации, а также анализировать составляющие различных ситуаций речевого взаимодействия, применять стратегии и тактики кооперативного общения, что обеспечивает эффективность коммуникации. М.В. Стурикова подчеркивает, что продуктивная профессиональная деятельность педагога возможна при условии приобретения выпускником вуза системных знаний о речи как важном инструменте воздействия, о применяемых в профессиональной сфере речевых жанрах, правилах эффективного общения, а также выработки в себе личностных качеств, обеспечивающих способность к продуктивному взаимодействию [2].

J. Kasper и K. Rose в своем исследовании утверждают, что прагматический компонент коммуникативной компетенции необходим обучаемым для адекватного понимания устного и письменного текста, а также для до-

стижения коммуникативного результата в устном и письменном общении [4]. Г.А. Гиренок определяет прагматический компонент коммуникативной компетенции как знание правил речевого поведения в конкретной коммуникативной ситуации [1]. Рассмотрим обучение рецептивным формам устной и письменной речи – слушанию и чтению.

Обучение слушанию с пониманием (аудированию) как виду речевой деятельности. Слушание – это рецептивная сторона устной речевой деятельности. Слушание представляет собой вид речевой деятельности, интегрированный с говорением, однако, согласно G. Kaspeг, в лингвистической дидактике обучение слушанию с пониманием иноязычной речи рассматривается также как отдельный вид речевой деятельности [5].

Слушание представляет собой активное восприятие речевого сообщения с узнаванием языковой формы, идентификацией содержания и определением смысла, а также с формированием ответной реакции. Именно пониманием воспринимаемого на слух текста и ответной реакцией слушание (listening) отличается от восприятия на слух (hearing), представляющего собой восприятие любого звукового раздражителя слуховым анализатором в системе человеческих ощущений.

Слушание обеспечивается работой особых речевых механизмов. Таких механизмов науке известно три: восприятие информации «снизу» (bottom-up processing), восприятие информации «сверху» (top-down processing), интерактивное восприятие информации «на слух» («сверху» и «снизу»).

Восприятие информации на слух «снизу» означает пошаговое декодирование воспринимаемого на слух текста. Такой механизм необходим, если слушание осуществляется в сложных условиях с обилием помех и препятствий (шум, слабый голос, прерываемое сообщение и пр.) Подобные трудности в учебных условиях иногда специально создаются для того, чтобы приблизить обучение к жизненной реальности. В механизме слушания «снизу» взаимодействуют такие звенья, как идентификация слов или предложений, интеграция языковых знаков в смысловое целое, декодирование речевого сигнала.

Восприятие информации на слух «сверху» представляет собой такой процесс, когда у слушателя есть предварительная идея о том, что ему предстоит услышать. В учебных условиях в ряде случаев специально создаются условия для активизации слушания «сверху», по-

скольку такой механизм типичен в естественной коммуникации. Звеньями этого механизма являются прогнозирование содержания, проверка смысла и коррекция понимания в процессе слушания.

В целом учебное слушание с пониманием представляет собой целостный познавательный процесс, который может быть схематически изображен так:

Выделение деталей	Уточнение идеи
Обобщение содержания	Установление связей
Формулирование суждений	Опережение событий
Формирование отношений	Извлечение смыслов

Лингвистическая дидактика учитывает, что в реальной коммуникации возможно слушание трех видов: пассивное, активное и интенсивное. Пассивное слушание представляет собой восприятие сообщения на слух, когда оно является всего лишь фоном, на котором осуществляется другая, более значимая деятельность. В учебном процессе получили наибольшее распространение активное и интенсивное слушание. Активное слушание – это восприятие текста на слух с целью наиболее полного понимания и извлечения точной информации. Понимание означает не только установление формы и значения слов и предложений, но и выявление причинно-следственных связей между элементами текста (Кто? Что? Кого? Почему? Зачем?).

Интенсивное слушание представляет собой не только восприятие и понимание текста на слух, но и одновременное решение поставленной познавательной задачи с опорой на текстовый материал. Р. Уг предлагает интересную классификацию познавательных задач: заметить информацию в тексте, заполнить пробелы в имеющейся информации, завершить высказывание на материале прослушанного текста, отметить в перечне услышанные в тексте имеющиеся или отсутствующие факты и сведения, установить соответствия между информацией в прочитанном тексте и предложенной классификацией, исправить несоответствия между прослушанной и ранее предложенной информацией, выстроить последовательность смысловых фрагментов, отделить значимую информацию от второстепенной, интерпретировать воспринятую на слух информацию. Эти задания в разной модификации и формулировках используются лингвистической дидактикой для обучения слушанию [6].

Обучение слушанию осуществляется по трехфазовой схеме: до слушания, во время

слушания и после слушания. До слушания обучаемые готовятся к восприятию материала по выбранной тематике. У них формируется готовность к узнаванию необходимых языковых средств. Создаются условия для опережающего прогнозирования содержания сообщения. Во время слушания обучаемые выполняют предложенное задание. После слушания подвигаются итоги выполнения задания, корректируются ответы, задания на слушание подкрепляются дополнительными заданиями на чтение, письмо или говорение.

Для успешного обучения слушанию необходимо формировать у обучаемых соответствующие умения: узнавать звуковой образ слова, словосочетания и предложения; понимать высказывание в убыстренном темпе и в условиях помех; использовать догадку и контекст для понимания смысла слов; воспринимать и интерпретировать эмоции; определять общую тему сообщения; понимать ситуативный контекст сообщения; идентифицировать говорящих и вид их деятельности; обнаруживать мелкие детали; делать выводы и приходиться к умозаключениям; строить предположения и проверять их в услышанном тексте.

Коммуникативные задания, накопленные в лингвистической дидактике для обучения слушанию, делятся на следующие виды: «послушай и соотнеси» (listen and match), «послушай и действуй» (listen and do), «послушай и сделай вывод» (listen and infer).

Обучение чтению с пониманием как виду речевой деятельности. К. Wallace предлагает следующее определение чтения: чтение – это процесс зрительного восприятия письменного произведения, декодирования его содержания и реакции на прочитанный текст [7].

В соответствии с наиболее общей классификацией, принятой в российской методике, чтение бывает просмотровым, ознакомительным и изучающим. Обратимся к определениям, предложенным С.К. Фоломкиной. Просмотровое чтение предполагает поверхностное и беглое ознакомление с содержанием текста, при котором читатель делает вывод о тематике текста и о его соответствии своим интересам. Ознакомительное чтение означает, что читатель обращает внимание на структуру содержания текста и приходит к заключению о том, какие аспекты содержания могут оказаться важными для него. Изучающее чтение требует от читателя внимательного и глубокого погружения в содержание выбранных разделов текста, извлечения подробной информации и ре-

шения о том, как и с какой целью можно применить изученный материал [3].

В лингвистической дидактике существует подробная классификация динамики чтения как познавательного процесса. Выделяется чтение беглое, пошаговое, с возвращением, обдумывающее, медленное, быстрое («по диагонали»).

Лингвистическая дидактика выделяет следующие критерии отбора текстов в учебных целях: доступность текста для понимания, соответствие текста учебным целям, полезность текста для учащихся, пригодность текста для разнообразия приемов обучения, аутентичность текстового материала. Существующие критерии позволяют различать «ценный» и «неценный» в дидактическом отношении текстовый материал.

Взаимодействие читателя с текстом определяется также стратегиями чтения. В лингвистической дидактике выделяются стратегии чтения «снизу вверх» и «сверху вниз». Применяя стратегию «снизу вверх», читатель декодирует текст и шаг за шагом создает для себя понимаемый образ прочитанного. В стратегии «сверху вниз» читатель заранее имеет свою точку зрения на предполагаемое содержание текста и воспринимает все прочитанное сквозь призму имеющейся у него «схемы». В реальности нередко происходит объединение обеих стратегий чтения.

Механизмы чтения также влияют на взаимодействие читателя с текстом. Эти механизмы включают следующие звенья: выделение и группирование фрагментов текста, антиципацию и логическое выстраивание содержания, добавление и удаление информации из памяти, обобщение. Такие механизмы обеспечивают процесс извлечения информации из текста.

Лингвистическая дидактика разрабатывает стратегии для обучения чтению. Эти стратегии включают:

- чтение с целью извлечения общего содержания;
- чтение с целью поиска информации в тексте;
- чтение вслух друг другу с целью сообщения «нового»;
- чтение и обмен информацией с целью объединения знаний;
- чтение друг другу с целью выявления противоречий;
- чтение с прерыванием с целью обобщения и комментирования;

- повторное чтение с целью уточнения информации;
- чтение с доказательством или опровержением суждения;
- чтение с откликом в форме рецензии;
- ознакомление с несколькими текстами и группировка их по общему признаку.

Стратегии обучения чтению реализуются в обучающих приемах и заданиях. Например, обучаемые отвечают на вопросы по тексту после ознакомления с ним, читают разные фрагменты информации и после этого объединяют вместе найденные сведения; делают пометки с комментариями на полях прочитанного; ищут ответ на вопрос в тексте или разных текстах; читают текст друг другу по очереди и задают друг другу вопросы; читают тексты с разными точками зрения друг другу и выявляют различия или противоречия; читают текст индивидуально или друг другу и учатся замечать культурную информацию; подробно знакомятся с содержанием текста и суммируют его с заданным количеством слов; читают текст и формулируют свое согласие и несогласие с содержанием; читают незаконченный текст и на основе воображения предлагают свой вариант его завершения и др. Необходимо отметить, что обучению чтению предшествует обучение технике чтения.

Для обучения технике чтения используется прием «целым словом» на основе имитации произношения и «по правилам» на основе усвоения правил чтения английских слогов и слов. В современной российской методике особое внимание уделяется обучению с самого начала «смысловому чтению», т. е. чтению с осмыслением и преобразованием содержания текста.

Подводя итог, отметим, что достижение результата в устном и письменном общении не представляется возможным без формирования прагматического компонента коммуникативной компетенции. При обучении основным видам речевой деятельности необходимо помнить, что слушание обеспечивается работой трех особых речевых механизмов: восприятие информации «снизу», «сверху» и «на слух» («сверху» и «снизу»). В зависимости от поставленной задачи слушание подразделяется на активное, пассивное и интенсивное. Чтение можно классифицировать как просмотровое, ознакомительное и изучающее. При выборе учебных текстов следует руководствоваться определенными критериями отбора, а также стратегиями обучения чтению.

Список литературы

1. Гиренок Г.А. К вопросу о формировании прагматического компонента коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранного языка // Казан. пед. журн. 2018. № 6. С. 140–142.
2. Стурикова М.В. Риторико-прагматический компонент коммуникативной компетенции в формировании педагога профессионального обучения // Современная педагогика. 2015. № 8. С. 41–45.
3. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие / науч. ред. Н.И. Гез. 2-е изд., испр. М., 2005.
4. Kasper J., Rose K. Pragmatics in Language Teaching. Oxford, 2001.
5. Kasper G. Communication Strategies: psycholinguistic and socio-linguistic perspectives. L., 1997.
6. Ur P. Teaching Listening Comprehension. Cambridge, 1984.
7. Wallace K. Reading. Oxford, 2003.

* * *

1. Girenok G.A. K voprosu o formirovanii pragmaticheskogo komponenta kommunikativnoj kompetencii v processe izucheniya inostrannogo yazyka // Kazan. ped. zhurn. 2018. № 6. S. 140–142.
2. Sturikova M.V. Ritoriko-pragmaticheskij komponent kommunikativnoj kompetencii v formirovanii pedagoga professional'nogo obucheniya // Sovremennaya pedagogika. 2015. № 8. S. 41–45.
3. Folomkina S.K. Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze: ucheb.-metod. posobie / nauch. red. N.I. Gez. 2-e izd., ispr. M., 2005.

Development of pragmatic component of communicative competence of students in the process of learning a foreign language

The article deals with the development of the pragmatic component of the communicative competence in the process of learning a foreign language. There is considered a pragmatic component as a necessary condition for the achievement of the result in the different communicative situations. There is analyzed the teaching of such kinds of speech activities as listening with comprehension and reading with comprehension.

Key words: *pragmatic component, communicative competence, strategies of teaching reading, passive listening, active listening, intensive listening.*

(Статья поступила в редакцию 14.06.2021)

А.А. БУДНИКОВА
(Москва)

**АНАЛИЗ УЧЕБНИКОВ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
КАК МЕЖДУНАРОДНОГО
ДЛЯ ВУЗОВ: ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ,
СОДЕРЖАНИЕ, ПРИНЦИПЫ**

Переход от обучения EFL к EIL, обусловленный глокализацией английского языка, в настоящее время находится на стадии активного лингводидактического осмысления. Представлен сопоставительный анализ учебников английского языка как международного авторов внутреннего и расширяющегося кругов с позиции транскультурного подхода. Рассматриваются их сущностные характеристики: целеполагание, содержательное наполнение и принципы обучения.



Ключевые слова: *английский язык как международный, учебник английского языка как международного, транскультурный подход, целеполагание, содержание, принципы обучения.*

Актуальность обучения английскому языку как международному обуславливается доминантным положением, которое занимает английский язык в индексе глобальной лингвистической конкурентоспособности. Так, согласно исследованию, проведенному экспертами Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина [2], английским языком владеют более 1 млрд жителей планеты, а 23 международных организации используют его как официальный или рабочий язык. Мировая экспансия с течением времени привела к лингвистической диверсификации английского языка, исследованием которой занимается теория контактной вариантологии (от англ. World Englishes Paradigm) [10]. Согласно данной теории, все разнообразие языковых вариантов английского может быть представлено в системе концентрических кругов: внутреннего (английский язык как родной), внешнего (английский как второй или как язык-посредник) и расширяющегося (английский как иностранный) [Ibid.]. Концептуализируя дистинктивные признаки вариантов (прежде всего внешнего и расширяющегося кругов), обусловленные лингвокультурной идентичностью его пользователей, контактная вариантология легитимизирует их статус, делая равноправными.

В иноязычном образовании традиционный подход к обучению английскому языку как иностранному (EFL: English as a Foreign Language) строится на понятиях «норма» и «стандарт», где стандартом обучения в соответствии с концентрическими кругами выступает английский язык внутреннего круга, а точнее его британский и американский варианты. Подобная иерархичность в конечном счете приводит к поощрению культурного и лингвистического империализма, т. е. «насаждению одной национальной культуры в качестве универсальной и господствующей; превращению культурного обмена в культурную экспансию» [4, с. 218] и «гегемонии одного языка по отношению к другим языкам, функции которых искусственно ограничиваются» [Там же, с. 228]. С позиции обучения английскому лингвистический империализм предполагает господство не языка в целом, а языкового варианта. В то же время условия жизни и работы в глобальном обществе требуют подготовки студентов к участию в коммуникации в международной, поликультурной, многоязычной среде как с носителями английского, так и с неносителями. В связи с этим встает вопрос о принятии перехода от EFL к находящемуся в стадии активного исследования EIL (English as an International Language) или обучению английскому языку как международному (далее АЯМ). С позиции учебника, являющегося центральным компонентом подсистемы «Средства обучения» (И.Л. Бим) [1], подобная трансформация затрагивает не только целеполагание и социолингвокультурное наполнение материалов, но и принципы обучения и технологии обучения.

Цель настоящей статьи состоит в проведении контент-анализа сущностных лингводидактических характеристик учебников, направленных на обучение АЯМ в вузе как языковых, так и неязыковых специальностей, с точки зрения следующего критерия: адекватность учебников концептуальным положениям транскультурного подхода [4], а именно их целеполагания и содержания обучения, принципов обучения.

В рамках проводимого исследования были отобраны два УМК и два учебника для вузов, изданных в период с 2011 по 2021 г. (уровень В1–С). Все учебники позиционируют себя как учебные пособия по АЯМ, т. е. они признают современный статус английского языка

и инкорпорируют это в свой образовательный контекст.

Два УМК разработаны и составлены авторами внутреннего круга (Великобритания):

(1) Top Notch 2nd Edition (J. Saslow, A. Ascher, 2011) издательства Pearson [5] включает учебник, рабочую тетрадь, методические рекомендации для учителя, средства контроля знаний, электронные образовательные ресурсы, материалы для поддержки дистанционного обучения;

(2) Language Leader (D. Cotton, D. Falvey, S. Kent, I. Lebeau, G. Rees, 2015) издательства Pearson [7] включает рабочую тетрадь, методические рекомендации для учителя, средства контроля знаний, электронные образовательные ресурсы, материалы для поддержки дистанционного обучения.

Два других проанализированных нами учебника предназначены для использования в странах расширяющегося круга (Германия, Россия):

(3) The Amazing World of Englishes (P. Sie-mund, J. Davydova, G. Maier, 2012) издательства Moutonde Gruyter [12];

(4) Advanced English for Humanities (под ред. С.В. Боголеповой и Р.-Л. Кук, 2021) издательства КНОРУС [3].

Трансформировавшийся статус английского языка, а также современный общественный и образовательный запрос на планируемые результаты подготовки студентов к его использованию в дальнейшей профессиональной деятельности оказали существенное влияние на целеполагание учебников. В рамках компетентного подхода целью обучения АЯМ выступает формирование и развитие транскультурной коммуникативной компетенции (далее ТКК), которая трактуется как «способность и готовность студента использовать английский язык для успешного межличностного транскультурного общения в полиязычной и поликультурной среде...» [13, p. 1199–1200], где транскультурное общение обобщенно предполагает выход за рамки собственной локальной культуры в процессе участия в коммуникации международного уровня и конструирования смешанного дискурса (т. е. применения транслингвальных коммуникативных стратегий для достижения взаимопонимания с представителями различных лингвокультур). Содержательное наполнение ТКК выражается в единстве когнитивного, операционально-деятельностного и аксиологического компонентов и отражается в учебниках АЯМ. Проведя

анализ описаний учебников, представленных на официальных сайтах издательств, вступительных слов авторов, введений к книгам для студентов и/или методическим рекомендациям, были выделены следующие содержательные доминанты ТКК как цели обучения, соответствующие международному статусу английского языка:

(1) *когнитивный компонент (знания)*: локальной культуры и особенностей культур мира; особенностей плюрицентричности английского языка, специфики многоязычного характера современной коммуникации;

(2) *операционально-деятельностный компонент (навыки, умения)*: осуществлять успешное иноязычное общение с представителями различных культурных групп; ориентироваться в языковых вариантах носителей и не носителей английского языка; владеть языковой аккомодацией; регулировать конфликтные ситуации посредством медиации;

(3) *аксиологический компонент (ценности, мотивы, отношения)*: осознание ценности культурной и лингвистической диверсификации; мотивация к участию в общении с представителями различных культур; эмпатия; многомерное и многопозиционное мышление [13].

Важно отметить, что все учебники подчеркивают необходимость подготовки студентов к коммуникации с представителями различных лингвокультур, что подтверждает сделанный вывод о сдвиге границах англосферы и снижении эксклюзивности носителей. В то же время только учебник российских авторов [3] включает в содержание обучения конкретизированные навыки и умения, способные обеспечить успех студента в поликультурной ситуации, а именно языковую аккомодацию, предполагающую использование функционально релевантных коммуникативных стратегий, облегчающих достижение взаимопонимания, или *international intelligibility* – термин, используемый британским филологом Д. Кристалом [9].

Аксиологический компонент также эксплицитно представлен во всех проанализированных нами учебниках, однако только два из четырех (Language Leader и Advanced English for Humanities) делают отсылку к многомерному и многопозиционному мышлению, являющемуся неотъемлемым компонентом ТКК и концептуализирующемуся в способности студента осознанно и одновременно воспринимать несколько онтологических уров-

ней, т. е. признавать одномерность и относительность собственного мышления и допустимость существования других точек зрения. В то же время многомерное мышление строится на знании не только уникальных культурных концептов, но и факторов, которые их порождают.

В данном случае речь идет о знании основных теоретических положений культурных измерений и навыках, умениях проведения анализа культурного профиля участников коммуникации на их основе. Данный компонент содержания обучения отсутствует в анализируе-

мых учебниках, что ограничивает осознанную подготовку студента к международному общению, несмотря на общее концептуальное соответствие заявленному статусу.

Содержательное наполнение учебника, а именно его тематическое планирование, текстовый и внетекстовый материал, должно напрямую отражать систему целеполагания и содержания обучения, реализуя подготовку студентов к использованию АЯМ для решения коммуникативных задач различной сложности. В процессе анализа учебников АЯМ были рассмотрены:

Таблица 1

Отсылки к странам внутреннего, внешнего и расширяющегося кругов

Учебник	Страна (частотность)	Общая частотность	%
Top Notch	США (17) / Великобритания (10) / Канада (6) / Австралия (3) / Новая Зеландия (2)	38	30,6
	Япония, Китай (7) / Индия (5) / Бразилия, Италия, Перу (4) / Германия, Гонконг, Мексика, Россия, Таиланд (3) / Венесуэла, Испания, Тайвань, Южная Африка, Египет, Корея, Франция, Чили, Эквадор (2) / Аргентина, Бангладеш, Боливия, Вьетнам, Гватемала, Греция, Замбия, Индонезия, Иран, Колумбия, Коста-Рика, Малайзия, Монголия, Непал, ОАЭ, Панама, Польша, Румыния, Саудовская Аравия, Танзания, Французская Полинезия, Шри Ланка (1)	86	69,3
Language Leader	Великобритания (44) / США (41) / Австралия (6) / Канада (5) / Новая Зеландия (2)	98	44,3
	Франция (14) / Германия (10) / Индия (9) / Россия (8) / Испания, Китай, Япония (7) / Италия (5) / Греция, Португалия, Турция (4) / Алжир, Аргентина, Египет, Куба, Ливия, Марокко, Норвегия, Пакистан, Польша, Саудовская Аравия, Украина, Филиппины, Финляндия, Швейцария (2) / Ангола, Бельгия, Бразилия, Ботсвана, Венесуэла, Йемен, Казахстан, Кения, Колумбия, Мальдивы, Мексика, Сенегал, Словения, Тайвань, Шри-Ланка, Эквадор (1)	123	55,6
Advanced English for Humanities	США (74) / Великобритания (29) / Австралия, Канада (4) / Новая Зеландия (1)	112	44,4
	Россия (20) / Китай (15) / Германия (14) / Япония, Франция (9) / Испания, Швейцария (6) / Индия, Италия (5) / Мексика (4) / Швеция (3) / Греция, Индонезия, Иран, Нигерия, Нидерланды, Норвегия, Сингапур, Таджикистан (2) / Азербайджан, Аргентина, Армения, Бангладеш, Бахрейн, Бельгия, Бразилия, Гаити, Дания, Израиль, Казахстан, Катар, Кыргызстан, Ливия, Марокко, Молдова, ОАЭ, Португалия, Саудовская Аравия, Сербия, Тунис, Туркменистан, Турция, Узбекистан, Украина, Финляндия, Чехия, Южная Африка (1)	140	55,5
The Amazing World of Englishes	Ирландия, Великобритания, США, Австралия	–	25
	Бразилия, Германия, Индия, Испания, Италия, Нигерия, Нидерланды, Польша, Россия, Франция, Швеция, Южная Африка	–	75

- (1) частотность отсылок к странам внутреннего, внешнего и расширяющегося кругов;
- (2) к родной культуре обучающегося;
- (3) к темам, вопросам, проблемам международного значения.

Табл. 1 демонстрирует частотность отсылок к культурам стран внутреннего, внешнего и расширяющегося кругов. В учебнике немецких авторов [12] было невозможно конкретизировать частотность отсылок в связи с уникальной структурой пособия, в которой каждый тематический раздел посвящен отдельному варианту английского языка.

Во всех проанализированных учебниках процент отсылок к странам и культурам внешнего и расширяющегося кругов составляет более 50. При этом не было обнаружено прямой связи между происхождением авторов учебника и его культурным разнообразием. Так, в Top Notch процент отсылок к странам внутреннего круга один из минимальных (30,6), в то время как в Language Leader и Advanced English for Humanities он является практически идентичным (44,3 и 44,4 соответственно). Среди стран внутреннего круга наибольшей популярностью пользуются США (132 отсылки из 248), на втором месте – Великобритания (83 отсылки).

Подобные изменения репрезентации стран носителей в сравнении с традиционными учебниками EFL, по мнению автора, могут быть вызваны усилением роли США в мировой политической, экономической и культурной интеграции, а также критикой в сторону авторов учебников внутреннего круга по отношению к Великобритании как центру англосферы и их попыткой ее замещения более безопасными, но не менее «английскими» США. Среди стран внешнего и расширяющегося кругов

топ-5 составляют Россия – 31 отсылка из 349 (первенство может быть частично обусловлено тем, что одно из изучаемых пособий было разработано российскими авторами), Китай – 29, Германия – 27, Франция – 25, а также Япония – 23. Все вышеперечисленные страны являются безусловными мировыми/наднациональными лидерами в сферах экономики, политики и культуры, что объясняет заинтересованность авторов в их включении в материалы учебников.

В то же время важно отметить, что количество стран, упоминаемых один-два раза, составляет 27,8% от общего количества, что вызвано тем, что авторы лишь делают на них отсылку для иллюстрации того или иного культурного концепта, но не посвящают им отдельные текстовые материалы. Кроме того, некоторые страны упоминаются единожды и в негативном контексте, что может способствовать созданию их субъективного восприятия (например, в Language Leader Пакистан и Таиланд рассматриваются один раз в тексте о детской преступности). Несмотря на это, в целом статистические результаты анализа демонстрируют достаточно успешную реализацию авторами учебников попытки ухода от традиционного культурного империализма. В то же время страны внешнего и расширяющегося кругов заслуживают не упоминания, но тщательного исследования, в противном случае создается впечатление, что авторы не вполне руководствуются заявленным целеполаганием, представляя культурное разнообразие поверхностно, что не сильно отличается от его отсутствия, т. к. просто знать, что эти культуры существуют, недостаточно.

Табл. 2 визуализирует результаты анализа аудиотекстов учебников, а именно процен-

Таблица 2

Отсылки к языковым вариантам носителей английского языка

Учебник	Общее количество спикеров	Количество спикеров носителей	Процент частотности
Top Notch	52	18	34,6
LanguageLeader	131	17	12,9
Advanced English for Humanities	82	11	13,4
The Amazing World of Englishes	4	4	100

та частотности использования в них речи носителей английского, т. е. представителей языковых вариантов не внутреннего круга.

Как очевидно из табл. 2, большинство спикеров остаются представителями внутреннего круга, однако стоит отметить, что его разнообразие возросло, главным образом за счет включения австралийского и новозеландского вариантов. Представители языковых вариантов внешнего и расширяющегося кругов в основном говорили на японском, русском, нигерийском вариантах.

В то же время в некоторых случаях расстановка приоритетов в пользу носителей было не совсем логически обусловленным. Например, в *Advanced English for Humanities* особенности системы президентских выборов на Тайване были представлены спикерами внутреннего круга.

По нашему мнению, количество отсылок к языковым вариантам носителей в проанализированных примерах является недостаточным для репрезентации особенностей плюрицентричности английского языка, освоения студентами навыка ориентирования в языковых вариантах, а значит, в отличие от культурного, лингвистического империализм все еще оказывает давление на авторов даже тех учебников, которые открыто заявляют об изменившемся статусе английского языка в образовательном контексте. Автор статьи прежде всего связывает данный факт с сохранившимся до настоящего времени негативным отношением лингвистов и лингводидактов к нестандартным языковым вариантам. При этом увеличение частотности отсылок к речи носителей связано с развитием рецептивных навыков и умений студента, а не продуктивных – студент не должен уметь говорить на индийском английском, но должен идентифицировать его и понимать дистинктивные произносительные характеристики для адекватного декодирования полученной информации.

Несомненно, что только знания культуры не помогут студенту успешно установить коммуникативный контакт с представителями других стран, если он не сможет верно распознать их языковые варианты, а значит, лингвистическое разнообразие является принципиальным условием для обучения АЯМ. Данное утверждение, в частности, опирается на заключение Д. Кристала о необходимости внедрения преподавателями методических инноваций в области аудирования за счет включения в образовательный контекст максималь-

но возможного количества языковых вариантов английского [9], поскольку, как подчеркивает автор, вариант – это ‘the clearest index of diversity, a symbol of identity’ [9, с. 19], подразумеваемая под *identity* лингвокультура пользователя.

Частотность отсылок к родной культуре в учебниках АЯМ позволяет реализовать взаимодействие вариативного и локального лингвокультурных уровней, отражающее специфику международного общения, где вариативный представлен культурами мира, а локальный – родной культурой. По результатам проведенного анализа можно говорить о трех типах заданий, представленных в учебниках и включающих родную культуру студента в образовательный контекст.

Первый тип заданий нацелен на актуализацию знаний о локальной культуре: *Talk about your country's education system*. Второй тип задействует аналитические навыки студента в отношении локальной культуры: *Think of some reasons why your country should be less of a consumer society*. Третий тип также направлен на аналитическое осмысление, но уже с позиции поликультурной среды, т. е. вовлекает в процесс как локальную культуру, так и иную: *Do you know any differences between the etiquette of your culture and others?*

Взаимодействие вариативного и локального лингвокультурного уровней средствами АЯМ невозможно без его обеспечения универсальным контекстом. Этот критерий наличия материалов, отсылающих к темам, вопросам, проблемам международного значения, обеспечивает:

- 1) релевантность включения культурного и лингвистического разнообразия, рассмотренного выше;
- 2) поликультурность коммуникации;
- 3) репрезентативность возможностей использования АЯМ в будущей профессиональной деятельности.

В рассмотренных учебниках были выделены следующие темы, обладающие универсальным контекстом:

- 1) международная политика и экономика (например, международные организации);
- 2) образование (например, международные языковые экзамены);
- 3) социум (например, миграция);
- 4) культура (например, национальные стереотипы);
- 5) лингвистика (например, глобализация английского языка).

Таким образом, результаты проведенного анализа целеполагания и содержания учебников позволяют констатировать их частичную адекватность принципам обучения АЯМ, направленным на формирование и развитие ТКК. Данные принципы были выделены автором на основе концептуальных положений обучения АЯМ, представленных в ряде зарубежных публикаций [11; 14]; к ним относятся:

- смену целевых доминант с нормативности на функциональность;
- надкультурный статус английского;
- плюрицентричность глобальной коммуникации;
- мультикультурализм и др.

Так, во всех учебниках, кроме немецкого *The Amazing World of Englishes*, в недостаточной степени реализуется принцип многоязычия и поликультурности, признающий мировую лингвокультурную диверсификацию. Несмотря на то, что авторы-разработчики демонстрируют постепенный уход от культурного империализма, большинство аудитотекстов ограничены внутренним кругом пользователей английского языка. Однако в то же время все учебники, не включая немецкий, прилагают усилия по демонстрации комплексности и наполненности международного общения благодаря обращению к темам, вопросам и проблемам глобального значения.

Принцип культурной эгалитарности, подчеркивающий равенство родной и иных культур и языковых вариантов, имплицитно внедряется авторами в материалы анализируемых учебников, поскольку разнообразие по своей природе признает ценность национальной самобытности. Однако в большинстве учебников, за исключением немецкого, не акцентируется его осознанное восприятие, поскольку, как уже было отмечено выше, развитие осознанности требует выполнения таких мыслительных операций, как анализ, сравнение, обобщение, аналогия и др., которые могут быть конкретизированы в заданиях учебника.

Студенты должны не только знать такие понятия, как «империализм», «подавление», «экспансия» и др., но и уметь идентифицировать их проявление в коммуникативных контекстах, критически осмысливать и делать выводы. По этой же причине в недостаточной степени в учебниках реализован принцип эмпатического отношения, т. к. отражение чувств и эмоций представителей других культур возможно лишь в случае их осознанного понимания, а поверхностное рассмо-

трение культурных концептов и отсутствие объяснения их происхождения не позволяют глубоко проникнуть в суть. В данном случае речь идет об ограниченном изучении факторов возникновения культурных особенностей, а именно культурных измерений (например, высокий и низкий контекст). В ряде учебников (*Language Leader*, *Advanced English for Humanities*) предпринимается попытка внедрения отдельных элементов, однако это происходит не системно, на примере конкретных культур, не проводится анализ того, как эти характеристики проявляются в других культурах.

Принцип прагматической приемлемости или смещения акцента на способности студента адаптироваться к коммуникативно неопределенному контексту, используя необходимые для этого стратегии, представлен в предлагаемых авторами коммуникативных ситуациях, но недостаточно разработан, т. к. навыки и умения аккомодации требуют внедрения особых типов заданий, делающих акцент не только на лингвистической адаптации, но и культурной, функциональной. Даже внедрение речи носителей сопровождается дальнейшим обсуждением того, что вызвало трудности в ее понимании, чем эти трудности могут быть обусловлены (лингвистическими, культурными или функциональными характеристиками), только в учебнике немецких авторов. Кроме того, авторы всех учебников не делают акцент на потенциальных вызовах коммуникации в международной среде, которые могут препятствовать установлению контакта, вынося их за скобки.

Принцип диалектического взаимодействия, представляющий единство вариативного и локального уровней коммуникативного взаимодействия в универсальном контексте, реализован достаточно успешно в проанализированных учебниках: везде присутствует культурное разнообразие, есть отсылки к родной культуре студента, множество тем для обсуждения предполагают поликультурный контекст. Однако в учебнике *The Amazing World of Englishes* принцип реализован в наименьшей степени в связи с тем, что в данном случае то, что являлось преимуществом, а именно сегментирование на отдельные языковые варианты и их анализ, становится недостатком, т. к. отсутствует интеграция всех исследуемых культур и языковых вариантов в единый коммуникативный контекст.

Принцип осознаваемости личностной лингвокультурной идентично-

сти, обусловленный необходимостью сохранения собственной лингвокультурной целостности в условиях транскультурного общения, частично реализован благодаря включению заданий с отсылками к родной культуре, однако требует осознания студентами влияния культуры родной страны на взаимодействие с представителями других культур и влияния иных культур на собственное вербальное и невербальное речевое поведение. В рамках развития многомерного и многопозиционного мышления важно научить студентов признавать право других точек зрения на существование и уважать их, но не заставить мыслить иначе. Именно поэтому столь важен поликультурный контекст, где полярные взгляды на мир сосуществуют, не подавляя друг друга и находя компромисс.

Кроме того, особая роль в учебниках АЯМ должна быть отведена лингвокультурному варианту студента, анализу его дистинктивных характеристик, принятию его особенностей, отличающих родной вариант от стандарта. К сожалению, подобный анализ не проводится даже в учебнике *Advanced English for Humanities*, нацеленном на студентов гуманитарных факультетов, которые часто изучают не один иностранный язык и, как никто другой, должны осознавать ценность транслингвизма.

Таким образом, рассмотренные учебники не в полной мере реализуют принципы обучения АЯМ, в основном в связи с тем, что фактические, а не концептуальные изменения перехода к АЯМ в них затрагивают в большей степени когнитивный компонент, в то время как операционально-деятельностный на практике не отражает специфики международного общения, а аксиологический задействован недостаточно, несмотря на заявленное целеполагание. Несколько иная ситуация с немецким учебником, который профессионально внедряет необходимый операционально-деятельностный и аксиологический компоненты, но фактически лишен универсального контекста.

Резюмируя результаты проведенного исследования, можно констатировать, что трансформация статуса английского языка в глобальной коммуникации с течением времени оказала существенное влияние на иноязычный образовательный контекст. Произошел концептуальный переход от обучения английскому языку как иностранному к обучению английскому языку как международному, привнесший новую систему целеполагания, ак-

центрующую ценность общения с представителями любой культурной группы и любого языкового варианта, содержания и принципов обучения в рамках транскультурного подхода к иноязычному образованию в вузе. Учебники АЯМ, являющиеся главным средством обучения, в настоящий момент все еще находятся на стадии активного осмысления, при этом существующие единичные варианты (некоторые были проанализированы в настоящей работе) позволили сделать выводы, которые могут быть приняты во внимание в процессе разработки учебника АЯМ.

В первую очередь система целеполагания учебников, безусловно, отражает основные компоненты, характерные для специфики АЯМ, однако все еще не в полной мере обеспечивает студента конкретизированными навыками и умениями, способными гарантировать успех не просто в ситуации общения на иностранном языке, но в поликультурной среде, где участниками выступают представители разных лингвокультур, а основной целью является достижение взаимопонимания. Кроме того, международный характер коммуникации требует осознания ее многомерности, а также приобретения специализированных знаний, необходимых для интерпретации культурных различий. Безусловно, учебники уже сделали большой рывок в преодолении культурного империализма, количественно, но не всегда качественно расширив свое культурное наполнение.

Качественное же расширение предполагает упоминание культур не ради упоминания, а ради лучшего осознания того или иного культурного концепта, т. е. авторы должны более осознанно и ответственно подходить к данному отбору. Очевидно, что для достижения культурной эгалитарности студент должен сам прийти к выводу о равноправии культур, в связи с чем автору статьи кажется несколько неэтичным с методической точки зрения представлять культуры в негативном коммуникативном контексте, с позиции стереотипов; скорее наоборот, их преодоление должно стать одной из целей обучения АЯМ. С позиции лингвистического империализма учебники продолжают отдавать предпочтение речи носителей внутреннего круга, а значит, ограничивают освоение студентами особенностей коммуникации в поликультурной среде, в то время как международное общение требует от студентов понимания речи любого пользователя английского языка, формирования готов-

ности к общению в ситуации коммуникативной неопределенности. Критичным при обучении АЯМ становится понятие осознанности, т. е. способности студента к интроспекции собственных действий и мнений, в частности особенностей родного языкового варианта и культуры, языковых вариантов и культур мира, характеристик международного поликультурного взаимодействия, разграничения культурного обмена и экспансии и др. Современный студент уже не может допустить ситуацию конфликта культур из-за собственного незнания или непонимания, поскольку должен уметь предугадать и предотвратить, предсказать возможные последствия своих слов и действий. Таким образом, проанализированные достижения и упущения послужат основой для авторской разработки модели учебника АЯМ для студентов российского вуза.

Список литературы

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977.
2. Индекс положения русского языка в мире: индекс глобальной конкурентоспособности (ГК-Индекс) [Электронный ресурс] / сост. А.Л. Арефьев, Д.А. Горбатова, В.А. Жильцов [и др.]. М., 2020. URL: <https://www.pushkin.institute/news/index1.pdf> (дата обращения: 31.05.2021).
3. Продвинутый английский язык для гуманитарных направлений = Advanced English for Humanities: учебник / под ред. С.В. Боголеповой и Р.-Л. Кук. М., 2021.
4. Словарь терминов межкультурной коммуникации / И.Н. Жукова, М.Г. Лебедько, З.Г. Прошина, Н.Г. Юзефович; под ред. М.Г. Лебедько и З.Г. Прошиной. 2-е изд., стер. М., 2015.
5. Ascher A., Saslow J. Top Notch 3, 2nd Edition. London, 2011.
6. Ascher A., Saslow J. Top Notch 3 Teacher's Edition and Lesson planner, 2nd Edition. London, 2011.
7. Cotton D., Falvey D., Kent S., Lebeau I., Rees G. New Language Leader Advanced Coursebook. London, 2015.
8. Cotton D., Falvey D., Kent S., Lebeau I., Rees G. Language Leader Advanced Teacher's Book. London, 2010.
9. Crystal D. The Future of Englishes // Innovation and Best Practice (British Council ELT Review Series) (ELTR). London, 1999. P. 9–22.
10. Kachru B.B., Kachru Y., Nelson C.L. (eds.) The handbook of world Englishes. Oxford, 2006.
11. Kirkpatrick A., Sussex R. English as an International Language in Asia: Implications for Language Education. Dordrecht, 2012.
12. Siemund P., Davydova J., Maier G. The Amazing World of Englishes. A Practical Introduction. Berlin, 2012.
13. Yazykova N., Goncharova V., Budnikova A. Transcultural approach to teaching English as an International Language: goal setting // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. European Publisher, 2020. Vol. 95. DCCD. P. 1195–1202.
14. Zacharias N. Contextualizing the Pedagogy of English as an International Language: Issues and tensions. Cambridge, 2014.

* * *

1. Bim I.L. Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo učebnika. M., 1977.

2. Indeks polozheniya russkogo yazyka v mire: indeks global'noj konkurentosposobnosti (GK-Indeks) [Elektronnyj resurs] / sost. A.L. Aref'ev, D.A. Gorbatova, V.A. Zhil'cov [i dr.]. M., 2020. URL: <https://www.pushkin.institute/news/index1.pdf> (data obrashcheniya: 31.05.2021).

3. Prodvinutyy anglijskiy yazyk dlya gumanitarnykh napravlenij = Advanced English for Humanities: učebnik / pod red. S.V. Bogolepovoj i R.-L. Kuk. M., 2021.

4. Slovar' terminov mezhkul'turnoj kommunikacii / I.N. Zhukova, M.G. Lebed'ko, Z.G. Proshina, N.G. Yuzefovich; pod red. M.G. Lebed'ko i Z.G. Proshinoj. 2-e izd., ster. M., 2015.

Analysis of the textbooks of the English language as an international one for universities: target setting, contents, principles

The transit from the education of EFL to EIL, conditioned by the glocalization of the English language, is at the stage of the active linguodidactic comprehension nowadays. There is presented the comparative analysis of the textbooks of the English language as an international one by the authors of the internal and expanding circles from the position of the transcultural approach. There are considered their essential characteristics: target setting, contents and principles of education.

Key words: *English language as international, textbook of English language as international, transcultural approach, target setting, contents, principles of education.*

(Статья поступила в редакцию 26.06.2021)

Н.В. ПРОВОТОРОВА
(Луганск)

**КРИТЕРИАЛЬНЫЙ АППАРАТ
ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УПРАВЛЕНИЯ**

Обосновывается необходимость формирования профессиональной готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности. Охарактеризованы мотивационно-ценностный, интеллектуально-информационный, процессуально-деятельностный и рефлексивно-аналитический критерии готовности. Определены показатели каждого критерия. Выделены уровни готовности будущего специалиста сферы государственного управления к инновационной деятельности.



Ключевые слова: *специалисты сферы государственного управления, инновационная деятельность, компоненты готовности к инновационной деятельности, критерии готовности к инновационной деятельности.*

Вопросам профессиональной подготовки государственных гражданских служащих в современной науке уделяется большое внимание. Исследование показало, что для решения проблем современного государственного управления требуются профессионалы, способные действовать в нестандартных условиях. Поэтому профессиональная подготовка будущих специалистов сферы государственного управления должна быть направлена на формирование высокого уровня их готовности как к решению традиционных задач, так и к инновационной деятельности.

Для осуществления мониторинга уровня указанного вида готовности необходимо определить критерии и показатели, соотношение которых будет свидетельствовать о качестве профессиональной подготовки в контексте готовности к инновационной деятельности будущих специалистов. Для этого необходимо теоретически обосновать и разработать систему выделения критериев, показателей и уровней готовности будущих специалистов к инновационной деятельности.

Комплексный анализ психолого-педагогических источников показывает, что пробле-

ма определения критериальной базы и диагностического инструментария для оценки готовности обучающихся к профессиональной деятельности освещалась в научных трудах И.В. Гавриш, Т.М. Давыденко, К.М. Дурай-Новиковой, И.А. Зимней, И.А. Зязюна, Л.А. Кандыбовича, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластенина, Л.В. Шинкарева и др. Однако в педагогической науке не разработаны критерии, показатели и уровни оценки готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления, что определяет актуальность данного научно-исследования.

Руководствуясь результатами анализа научной литературы, можем утверждать, что понятие «критерий» трактуется:

– как показатель, характеризующий свойство объекта, оценка которого возможна по одному из способов измерения или экспертным методом [3];

– признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки [1];

– признак, на основании которого оценивается средство проверки [14].

Остановимся на том, что критерий должен отражать природу измеряемого явления и динамику изменения выраженного им свойства. Исходя из содержательных характеристик готовности будущих государственных служащих к инновационной деятельности, опираясь на анализ теоретических источников [2; 4; 5; 7–9; 11; 15] и учитывая специфику инновационной деятельности, мы определили, что формирование готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности как системного многоуровневого явления со сложной динамической структурой осуществляется в процессе профессионального образования и включает формирование мотивационно-ценностного, интеллектуально-информационного, процессуально-деятельностного, рефлексивно-аналитического компонентов. Содержательная характеристика основных компонентов структуры готовности к инновационной деятельности будущих специалистов сферы государственного управления выступает критериями ее развития и диагностирует уровни ее сформированности.

Мотивационно-ценностный критерий содержательно наполняет система мотивов (материальные и духовные потребности, склон-

ности, стремления, побуждения общественно-го и собственно социального характера), ценностных ориентаций (профессионализм, карьера, положение в обществе, благополучие, социальный престиж и др.) и установок (готовность к профессиональному росту, ориентация на формирование своего собственного профессионального стиля, достижение стойкой профессиональной успешности и др.) будущего госслужащего.

Мотивация к профессии, формируемая на основе позитивного отношения к деятельности в сфере государственной службы и осознание индивидуальных потребностей в материальном, интеллектуальном и социальном контексте, выступает важнейшим условием формирования готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности в профессии. Формирование готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности как важного компонента профессионализма актуализируется и обосновывается противоречиями между требованиями, компетенциями, комплексом профессионально значимых качеств личности и существующими потребностями профессиональной деятельности, изменениями социальных условий.

Система профессионально значимых качеств, сформированных на базе совокупности профессиональных компетенций и способностей студентов, обусловлена спецификой работы в сфере государственного управления. Например, осуществление специалистом властных полномочий от имени государства обуславливает развитие у государственного служащего чувства долга, высокой ответственности за последствия своих решений. Все это является предпосылкой успешной самореализации личности будущего госслужащего в профессиональной деятельности. Стремление человека к достижению жизненного успеха как совокупности личностного (степень самосовершенствования) и профессионального (степень творческого своеобразия конечно-го результата деятельности) успеха актуализирует необходимость совершенствования профессиональной компетентности, формирования профессионально важных качеств специалиста [6]. Учитывая, что важнейшее значение для формирования готовности будущих специалистов сферы государственного управления к инновационной деятельности имеет позитивное отношение личности к своей работе, наличие стремления осуществлять профессиональную деятельность и достигать в ней успешно-

сти, основными показателями мотивационно-ценностного критерия в работе определены значимость для будущих госслужащих мотивов профессиональной деятельности, мотивация будущих специалистов в сфере государственного управления к успеху.

Интеллектуально-информационный критерий отражает степень овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками, уровень готовности овладения навыками инновационной деятельности в профессии, а также технологиями принятия рациональных решений, умение адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать ход развития той или иной рабочей ситуации, используя инновационные подходы, методы и приемы.

Интеллектуально-информационный критерий готовности будущего специалиста в сфере государственного управления к инновационной деятельности связан с интеллектуальной составляющей личности, профессиональным кругозором и раскрывает предметное содержание феномена готовности к инновационной деятельности. Интеллектуально-информационная составляющая изучаемой готовности специалиста отражает степень овладения навыками инновационной деятельности в профессии, уровень вооруженности профессиональными знаниями, умениями и навыками, способность моделировать рабочие ситуации, степень овладения технологиями принятия рациональных, инновационных решений, умениями адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать ход развития той или иной ситуации, возникшей в ходе деятельности, предупреждать негативные последствия чрезвычайных событий.

Интеллектуально-информационная составляющая формируется в процессе накопления профессионального опыта личности, выступая фундаментом для развития профессионализма и неким связующим звеном мотивационно-ценностного и процессуально-деятельностного компонентов. Данный факт объясняется тем, что наличие знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления различных видов деятельности, в том числе и инновационной в сфере государственного управления, способствует адекватному восприятию теоретической информации, практического опыта и позволяет успешно осуществлять профессиональную деятельность. Сложная как в интеллектуальном смысле, так и в плане ответственности профессиональная деятельность государственного служащего отличается своей спецификой и предъявляет к спе-

циалисту широкий спектр разнообразных требований. Кроме того, обуславливает необходимость знания и запоминания научных и специальных дефиниций, фактологического материала, изучаемых предметов, профессиональных доктрин, документов, инструкций, рекомендаций и других профессионально ориентированных знаний, используя которые будущий госслужащий формирует свою профессиональную компетентность и мастерство.

Интеллектуально-информационный компонент профессиональной готовности будущих специалистов в сфере государственного управления имеет непосредственно прикладное значение, т. к. определяется уровнем овладения комплексом профессионально-предметных знаний и способами их освоения, самостоятельного приобретения, переноса и интеграции. В качестве основных показателей интеллектуально-информационного критерия нами определены средний балл успеваемости обучающихся; усвоение ими основных понятий профессиональной деятельности в сфере государственной службы; осведомленность студентов в проблематике инновационных процессов в аппарате государственной службы.

Процессуально-деятельностный критерий определяется спецификой видов профессиональной деятельности будущего специалиста и необходимостью выполнения работы в государственном управлении. Результаты исследования показали, что в основу федерального государственного стандарта высшего образования – бакалавриата по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» положен деятельностный подход, который обуславливает формирование системы профессиональных умений, способность решать стандартные и специфические профессиональные задачи. Будущий специалист должен быть способен к планированию и программированию своей профессиональной деятельности, обладать системой умений и навыков, а также неким практическим опытом, который может быть приобретен и в процессе прохождения практик студентами.

Профессиональное выполнение рабочих задач специалистами в сфере государственного управления определяется наличием целого ряда умений. Например, решать типовые профессиональные задачи и ситуации, сочетать профессиональные действия, среди которых осуществление организационно-управленческой, информационно-методической, комму-

никативной, проектной, вспомогательно-технологической, организационно-регулирующей, исполнительно-распорядительной и, конечно, инновационной деятельности, а также осуществление эффективных социальных взаимоотношений в процессе решения профессиональных задач; способность к предупреждению и преодолению проблемных ситуаций в профессиональной деятельности.

Важнейшим условием успешного выполнения профессиональных функций является такая составляющая личности, как креативность, выражающаяся в умении использовать в своей работе различного рода инновации, находить новые варианты решения профессиональных задач. Опираясь на значимость сформированности системы умений в профессии и необходимость формирования готовности будущих специалистов в системе государственной службы к инновационной деятельности, основными показателями процессуально-деятельностного критерия нами определены осмысленность профессиональных действий, наличие креативного мышления у обучающегося.

Рефлексивно-аналитический критерий готовности будущих специалистов в системе государственной службы к инновационной деятельности определяет уровень профессиональной ответственности, критического мышления студентов, профессиональной этики и морали, способности к самосовершенствованию, профессиональному росту. Рефлексивно-аналитический критерий профессиональной готовности будущих специалистов к инновационной деятельности отражает соответствие индивидуальных качеств студента существующим требованиям к специалисту сферы государственного управления; осознание и глубокое осмысление своего реагирования в случае возникновения нестандартных рабочих ситуаций; анализ личностного смысла в собственных профессиональных действиях; умение конструктивно разрешать внутрилличностные и межличностные противоречия и конфликты.

Отметим, что именно рефлексивные процессы, направленные на формирование профессиональной готовности будущих специалистов к инновационной деятельности, позволяют самоидентифицироваться в профессии, сформировать профессиональную ответственность и сознание, оценить собственные возможности в реализации профессиональных задач в таких видах деятельности, как организационно-управленческая, политико-административная, исследовательская, ин-

формационно-методическая, коммуникативная, проектная, организационно-регулирующая, исполнительно-распорядительная, контрольно-надзорная [12; 13].

Рассматривая рефлексию как направленность сознания будущего специалиста сферы государственного управления на глубокую осознанность профессиональной деятельности, самодетерминацию, самоанализ, самооценку и основу развития профессиональной самоощущенности и ответственности за результаты своей профессиональной деятельности, мы определили в качестве показателей рефлексивно-аналитического критерия анализ будущим специалистом сформированности своей профессиональной готовности к инновационной деятельности и оценку реализации необходимости в своем самосовершенствовании.

На основе выделенных критериев и показателей охарактеризованы три уровня готовности будущего специалиста сферы государственного управления к инновационной деятельности – низкий, средний и высокий.

Низкий уровень готовности к инновационной деятельности характеризуется низким уровнем значимости для будущих госслужащих мотивов профессиональной деятельности; низкой заинтересованностью в профессиональных достижениях; отсутствием интереса к выполнению профессиональных действий, направленных на решение профессиональных задач. Будущий госслужащий не имеет мотивации к успеху, испытывает неуверенность в своих силах, боится нестандартных ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью. У обучающегося низкий балл успеваемости и слабый уровень усвоения основных понятий, характеризующих профессиональную деятельность в сфере государственной службы. Студент слабо ориентируется в проблематике инновационных процессов в аппарате государственной службы.

Низкий уровень отражает отсутствие осмысленности профессиональных действий. Будущий специалист сферы государственного управления не способен решать практические задачи, требующие инновационного подхода, не способен к инновационной деятельности, не понимает ее сущности и содержания, осуществляет действия шаблонно, не проявляя самостоятельность и креативность. Рефлексивно-аналитические качества не выражены или выражены слабо. У обучающегося нет способности осуществлять анализ сформированности своей профессиональной готовности

к инновационной деятельности, формировать самооценку к самосовершенствованию и пониманию необходимости осуществления данного вида деятельности в государственном управлении.

Средний уровень готовности к инновационной деятельности характеризуется осознанием значимости для будущих госслужащих мотивов профессиональной деятельности; заинтересованностью в профессиональных достижениях, проявлением интереса к выполнению профессиональных действий, направленных на решение профессиональных задач. Будущий госслужащий имеет достаточную мотивацию к успеху, испытывает уверенность в своих силах, не боится нестандартных ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью и инновационной в том числе. У обучающегося средний и выше среднего балл успеваемости, достаточный уровень усвоения понятий об основных положениях, принципах и ценностных ориентациях профессиональной деятельности в сфере государственной службы. Студент ориентируется в проблематике инновационных процессов в аппарате государственной службы.

Средний уровень отражает полную осознанность владения профессиональными умениями и действиями. Студент решает практические задачи, осуществляя действия творчески и самостоятельно. У него выражены рефлексивно-аналитические качества, есть сложившаяся система саморазвития, студент способен осуществлять анализ своей профессиональной готовности к инновационной деятельности, формировать оценку реализации необходимости в своем самосовершенствовании. Студент чувствует необходимость осуществления инновационной деятельности в процессе выполнения функций в сфере государственного управления.

Высокий уровень готовности будущего специалиста сферы государственного управления к инновационной деятельности характеризуется неоспоримой приоритетностью мотивов профессиональной деятельности; высокой степенью заинтересованности в профессиональных достижениях, проявлением личного интереса к выполнению профессиональных действий, направленных на решение профессиональных задач. Будущий госслужащий имеет высокую мотивацию к успеху, испытывает полную уверенность в своих силах, стремится к выполнению нестандартных ситуаций, связанных с инновационной деятельностью в профессии. У обучающегося высокий

балл успеваемости и высокий уровень усвоения основных понятий о положениях, принципах и ценностных ориентациях профессиональной деятельности в сфере государственной службы. Студент виртуозно владеет пониманием инновационных процессов в аппарате государственной службы.

Высокий уровень отражает полную осознанность владения профессиональными умениями и действиями. Студент успешно решает практические задачи, связанные с пониманием инновационной деятельности в профессии, осуществляя действия интеллектуально и креативно. Обучающийся имеет высокий уровень эрудиции и умеет использовать интеллектуальный ресурс в практической деятельности. У него ярко выражены рефлексивно-аналитические качества, присутствует постоянное стремление к саморазвитию, будущий специалист способен к глубокому анализу профессиональных ситуаций, умеет прогнозировать, осуществлять анализ сформированности своей профессиональной готовности к инновационной деятельности, формировать оценку реализации необходимости в своем самосовершенствовании и понимании необходимости осуществления инновационной деятельности в процессе выполнения профессиональных функций. У студента есть полное понимание процесса формирования профессиональной готовности, студент успешно осуществляет анализ своей профессиональной подготовки.

Отметим, что разработанный нами критериальный аппарат исследования будет использован для анализа результатов педагогических экспериментов, определяющих уровень сформированности готовности будущих государственных служащих к инновационной деятельности на разных этапах. В последующей работе разработанные выше критерии, их показатели и уровни позволят нам определить эффективность разработанной модели формирования готовности будущих специалистов к инновационной деятельности.

Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. 2-е изд., перераб. и доп. М.; СПб., 1997, 1999, 2001, 2004.
2. Гуреев П.М., Гришин В.Н. Инновационный потенциал: проблемы, определения и оценки // Инновации. 2017. № 4(222). С. 89–92.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. К., 2004.
4. Зеер Э.Ф., Конюхова Е.Е. Психологические факторы влияния установки педагогов на инно-

вационную деятельность // Образование и наука. 2010. № 4(72). С. 41–49.

5. Иванова Н.Л., Дубиненкова Е.Н. Внедрение инноваций в сфере государственного управления: проблемы и факторы // Вопр. управления. 2014. № 4(10). С. 33–44.

6. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. М., 2000.

7. Нерадовская Л.С. К вопросу определения сущности и содержания понятия «инновационная компетентность» учителя общеобразовательного учреждения [Электронный ресурс] // Вестн. Татар. гос. гуманитар.-пед. ун-та. 2010. № 3(21). URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-opredeleniya-suschnosti-i-soderzhaniya-ponyatiya-innovatsionnaya-kompetentnost-uchitelya-obscheobrazovatel'nogo/viewer](https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-opredeleniya-suschnosti-i-soderzhaniya-ponyatiya-innovatsionnaya-kompetentnost-uchitelya-obscheobrazovatel'nogo-viewer) (дата обращения: 13.01.2021).

8. Никитина А.С. Факторы, определяющие специфику инновационной деятельности государственных гражданских служащих [Электронный ресурс] // Дискуссия. 2013. № 4(34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-opredelyayuschie-spetsifiku-innovatsionnoy-deyatelnosti-gosudarstvennyh-grazhdanskih-sluzhaschih> (дата обращения: 16.01.2021).

9. Перинский Ю.Е. Содержание и компоненты профессиональной готовности учителя технологий к применению инновационных методов обучения [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2017. № 3-4. URL: https://publikacia.net/archive/uploads/pages/2017_3_4/39.pdf (дата обращения: 12.01.2020).

10. Психологическая энциклопедия / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. 2-е изд. М., 2003.

11. Ткачова Н.О. Формування готовності майбутніх учителів до впровадження інноваційних педагогічних технологій у практику роботи загальноосвітньої школи [Электронный ресурс] // Теорія та методика навчання та виховання. 2012. Вип. 32. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znp_khnpu_ttmniv_2012_32_22.pdf (дата обращения: 12.01.2020).

12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» [Электронный ресурс]: утв. приказом Министерства науки и высшего образования Рос. Федерации от 13 авг. 2020 г. № 1016. URL: https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos_bak_gmu2020.pdf (дата обращения: 28.03.2021).

13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление»: утв. приказом Министерства науки и высшего обра-

зования Российской Федерации от 13 авг. 2020 г. № 1000) URL: https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos_bak_gmu2020.pdf (дата обращения 29.03.2021)

14. Философский энциклопедический словарь. М., 2009.

15. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренцов А.В. Развитие школы как инновационный процесс: метод. пособие для руков. образовательных учреждений. М., 1994.

* * *

1. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' / gl. red. A.M. Prohorov. 2-e izd., pererab. i dop. M.; SPb., 1997, 1999, 2001, 2004.

2. Gureev P.M., Grishin V.N. Innovacionnyj potencial: problemy, opredeleniya i ocenki // Innovacii. 2017. № 4(222). S. 89–92.

3. Dichkiv'ska I. M. Innovacijni pedagogichni tehnologii. K., 2004.

4. Zeer E.F., Konyuhova E.E. Psihologicheskie faktory vliyanija ustanovki pedagogov na innovacionnyu deyatelnost' // Obrazovanie i nauka. 2010. № 4(72). S. 41–49.

5. Ivanova N.L., Dubinenkova E.N. Vnedrenie innovacij v sfere gosudarstvennogo upravleniya: problemy i faktory // Vopr. upravleniya. 2014. № 4(10). S. 33–44.

6. Libin A.V. Differencial'naya psihologiya: na peresechenii evropejskih, rossijskih i amerikanskih tradicij. M., 2000.

7. Neradovskaya L.S. K voprosu opredeleniya sushchnosti i soderzhaniya ponyatiya «innovacionnaya kompetentnost'» uchitelya obsheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Elektronnyj resurs] // Vestn. Tatar. gos. gumanit.-ped. un-ta. 2010. № 3(21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-opredeleniya-sushchnosti-i-soderzhaniya-ponyatiya-innovatsionnaya-kompetentnost-uchitelya-obsheobrazovatel'nogo/viewer> (data obrashcheniya: 13.01.2021).

8. Nikitina A.S. Faktory, opredelyayushchie spetsifiku innovacionnoj deyatelnosti gosudarstvennyh grazhdanskih sluzhashchih [Elektronnyj resurs] // Diskussiya. 2013. № 4(34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-opredelyayushchie-spetsifiku-innovatsionnoj-deyatelnosti-gosudarstvennyh-grazhdanskih-sluzhashchih> (data obrashcheniya: 16.01.2021).

9. Perinskij Yu.E. Soderzhanie i komponenty professional'noj gotovnosti uchitelya tehnologii k primeneniyu innovacionnyh metodov obucheniya [Elektronnyj resurs] // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2017. № 3-4. URL: https://publikacia.net/archive/uploads/pages/2017_3_4/39.pdf (data obrashcheniya: 12.01.2020).

10. Psihologicheskaya enciklopediya / pod red. R. Korsini, A. Auerbaha. 2-e izd. M., 2003.


11. Tkachova N.O. Formuvannya gotovnosti majbutnih uchiteliv do vprovadzhennya innovacijnih pedagogichnih tekhnologij u praktiku roboti zagal'noosvitn'o'i shkoli [Elektronnyj resurs] // Teoriya ta metodika navchannya ta vihovannya. 2012. Vip. 32. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znphnpu_tmtniv_2012_32_22.pdf (data obrashcheniya: 12.01.2020).

12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.04 «Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie» [Elektronnyj resurs]: utv. prikazom Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Ros. Federacii ot 13 avg. 2020 g. № 1016. URL: https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos_bak_gmu2020.pdf (data obrashcheniya: 28.03.2021).

13. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 38.04.04 «Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie»: utv. prikazom Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 13 avg. 2020 g. № 1000) URL: https://www.alt.ranepa.ru/files/texts/process/fgos_bak_gmu2020.pdf (data obrashcheniya 29.03.2021)

14. Filsofskij enciklopedicheskij slovar'. M., 2009.

15. Homeriki O.G., Potashnik M.M., Lorensov A.V. Razvitie shkoly kak innovacionnyj process: metod. posobie dlya ruков. obrazovatel'nyh uchrezhdenij. M., 1994.



Criteria-based readiness instruments to innovative activities of future specialists of the sphere of state administration

The article deals with the substantiation of the necessity of the development of the professional readiness of the future state officials to the innovative activities. There are characterized the motivation and value, intellectual and informational, procedural and pragmatist, reflexive and analytic readiness criteria. There are defined the indicators of each criteria. There are revealed the readiness levels of future specialists of the sphere of state administration to innovative activities.

Key words: *specialists of the sphere of state administration, innovative activities, readiness components to innovative activities, readiness criteria to innovative activities.*

(Статья поступила в редакцию 21.06.2021)

Н.И. НОС
(Новосибирск)
О.В. ПОПОВА
(Бийск)

**МОДЕЛИРОВАНИЕ
И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА
ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ
ВУЗОВ С ИМПЛЕМЕНТАЦИЕЙ
ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ГЕРМАНИИ**

Предложена модель обучения профессионально ориентированному общению с имплементацией инновационных технологий Германии, специфика которой заключается в поэтапной интеграции профессиональной и языковой подготовки. Обосновывается необходимость имплементации в процесс обучения профессионально ориентированному общению таких инновационных технологий Германии, как Европейский языковой портфель, сценарный метод, технология CLIL.



Ключевые слова: профессионально ориентированное общение, имплементация, инновационные технологии, метод сценариев, Европейский языковой портфель.

В настоящее время обучение профессионально ориентированному общению (ПОО) на иностранном языке студентов неязыковых вузов является приоритетным направлением в обучении иностранным языкам. Необходимость формирования у будущих специалистов компетенций, отвечающих требованиям XXI в., включая владение иностранными языками, подчеркивается во многих нормативных документах РФ, что связано с расширением международных контактов госслужащих с иностранными коллегами и увеличением международных проектов в данной сфере [8]. Кроме того, в настоящее время расширяются возможности участия будущих специалистов в программах академической мобильности, прохождения стажировок и осуществления научной деятельности за рубежом. Данные тенденции обусловили поиск эффективных технологий обучения иностранным языкам, отвечающих современным требованиям, направленных на интеграцию профессиональной и языковой подготовки студентов с целью

формирования у них профессионально значимых компетенций, которые составляют основу профессионально-коммуникативной компетентности (ПКК), проявляющуюся в способности специалиста устанавливать и поддерживать эффективные контакты с представителями других культур в рамках профессионального общения.

Анализ публикаций по теме исследования показал, что за последние годы в России увеличилось количество исследований, посвященных различным аспектам обучения ПОО. Значимость иноязычной подготовки для современных специалистов отражена в отечественных и зарубежных нормативных документах, а вопросы, связанные с повышением качества иноязычной подготовки, рассматриваются в трудах Т.Н. Астафуровой, А.А. Вербицкого, Е.В. Воеводы, В.Н. Загвязинского, О.Н. Игна, Е.И. Пассова и др. [1–3; 5–7].

Разработка и реализация модели обучения ПОО требует использования таких технологий, в соответствии с которыми профессиональная направленность процесса обучения иностранным языкам будет приоритетной. В этой связи мы считаем целесообразным рассмотреть зарубежный опыт обучения ПОО на примере Германии, чьи достижения в разработке основ обучения иностранному языку в сфере профессионального общения являются основополагающими в Европе. Выпускники немецких вузов демонстрируют достаточно высокий уровень развития иноязычной коммуникативной компетентности, что позволяет им быть конкурентноспособными на международном рынке труда.

Одним из первых, кто указал на необходимость профессиональной направленности обучения иностранному языку в Германии, был профессор Г. Функ, труды которого послужили началом исследований в данной области [11]. Многочисленные публикации ведущих немецких исследователей Г. Баха, Р.А. Вике, М. Глабониат, А. Заас, К. Кун, Г.-Э. Пифо, М. Прикосцович, Г. Эйлерт-Эбке, посвященные вопросам обучения ПОО, свидетельствуют о том, насколько расширились исследования в указанной области в Германии, с тех пор как ПОО стало объектом специального исследования [10; 12; 13; 15–18].

Однако проблема имплементации, которую мы рассматриваем как процесс анализа и внедрения успешного зарубежного опыта в практику преподавания иностранных языков

путем трансформации этого опыта с учетом потребностей отечественной системы образования, является недостаточно исследованной. В связи с этим целью исследования явилась разработка модели обучения ПОО с имплементацией инновационных технологий Германии, определение ее структуры, особенностей и содержания.

Методологической основой исследования стал анализ научно-методической литературы отечественных и немецких исследователей по заявленной проблематике, метод педагогического моделирования, конструирования. При проектировании модели обучения ПОО с имплементацией инновационных технологий Германии обучающихся по направлению подготовки 41.03.05 «Международные отношения» мы учитывали как внешние, так и внутренние условия. Как отмечает М.Г. Евдокимова, главным источником всех инновационных процессов, происходящих в сфере образования, является в первую очередь изменение социального заказа общества к подготовке специалистов определенного профиля и требованиям к их коммуникативной готовности, что находит отражение в ФГОС [4, с. 27]. Таким образом, к внешним условиям мы относим социальный заказ общества на подготовку специалистов, готовых к осуществлению профессионального общения в иноязычной среде, а также требования ФГОС к процессу иноязычной подготовки будущих специалистов в области международных отношений, которые должны:

- уметь употреблять профессионально ориентированную лексику на иностранном языке;
- уметь вести дискуссию, беседу, исходя из профессиональных ситуаций;
- уметь грамотно выстраивать свою речевую деятельность, устанавливать взаимопонимание в профессионально ориентированном иноязычном общении;
- обладать способностью к самооценке, самоанализу, контролю и планированию своей деятельности [9].

Внутренним условием для нашего исследования является наличие у обучающихся потребности в овладении иностранным языком для будущей реализации в профессиональной деятельности, стремление к его постоянному совершенствованию. С целью повышения эффективности процесса обучения ПОО нами была сконструирована структурно-функциональная модель на основе подходов:

– *компетентностного*, ориентированного на освоение значимых компетенций, востребованных как окружающим социумом, так и самими обучающимися;

– *коммуникативно-деятельностного*, который предполагает формирование профессионально-коммуникативной компетентности в процессе познавательной деятельности и ради будущей профессиональной деятельности, где освоение иностранного языка исходит от потребностей в решении практических задач для будущей профессиональной деятельности;

– *профессионально ориентированного*, определяющего перечень профессиональных компетенций и конкретизацию требований к результатам обучения.

Структура модели представлена следующими компонентами: целевым, содержательным, технологическим, критериально-диагностическим и результативным, связи между которыми обеспечивают реализацию общей цели – формирование ПКК. Рассмотрим компоненты модели применительно к разрабатываемой нами технологии формирования ПКК у будущих специалистов в области международных отношений.

Содержательный блок представлен рабочими программами и курсом учебных дисциплин «Иностранный язык», «Современные международные организации», «Основы межкультурной коммуникации», «Бизнес-этика, правила и обычаи международной корпоративной культуры».

Технологический блок включает разработанную нами технологию обучения профессионально ориентированному общению с имплементацией технологий Германии, которая представляет собой совокупность действий, направленных на достижение поставленной цели, а также соответствующие виды деятельности, которые ведут к сформированности ПКК.

Ориентируясь на трехэтапную модель, предложенную профессором Г. Функом, согласно которой обучение профессиональному общению должно строиться с учетом уровня владения иностранным языком, мы выделили три этапа в процессе обучения ПОО:

- 1) *профессионально-подготовительный;*
- 2) *профессионально-сопровождающий;*
- 3) *профессионально-квалифицирующий.*

На всех этапах одним из необходимых условий являлась постоянная коммуникативная направленность в рамках профессиональных речевых ситуаций.

Целью *профессионально-подготовительного этапа* является формирование устойчивой внутренней мотивации к изучению иностранного языка с целью применения его в будущей профессиональной деятельности, формирование профессионального образа специалиста в области международных отношений. Для достижения поставленной на данном этапе цели необходима организация такой деятельности обучающихся, которая бы включала в себя лингвистические навыки, культурно обусловленное поведение и социально-эмоциональный аспект, что, по мнению Г. Баха, является факторами успешного общения [10, с. 280]. Организация такой деятельности, по мнению немецких исследователей, возможна при реализации метода сценариев, разработанного в Германии Г.-Э. Пифо с целью преподавания иностранных языков в школе [15]. Однако в настоящее время этот метод доказал свою эффективность именно при обучении ПОО, поскольку он направлен на погружение обучающихся в квазипрофессиональное общение. Рассмотрим подробно, что представляет собой сценарный метод. Так, сценарий всегда состоит из нескольких ситуаций, взятых из реальной жизни предприятия, которые строятся друг на друге, например:

- шаг 1: телефонный звонок (заказ от клиента);
- шаг 2: электронная почта (подтверждение заказа);
- шаг 3: разговор (передача информации руководителю).

Сценарии разрабатываются в группах, обеспечивая тем самым высокую степень вовлеченности всех участников в процесс взаимодействия и погружая обучающихся в реалистичную профессиональную ситуацию, в которой иностранный язык используется для решения профессиональных задач, вследствие чего становится возможным последующий трансфер опыта из учебных ситуаций в реальные профессиональные ситуации, в которых окажется будущий специалист.

В зависимости от уровня владения языком у обучающихся сценарии могут отличаться сложностью, что делает возможным его использование на всех уровнях обучения ПОО. Исходя из языкового уровня обучающихся на данном этапе, мы разработали короткие сценарии уровня А2 согласно Европейской системе уровней владения иностранным языком [12].

Технология интегрированного предметно-языкового обучения (CLIL), получившая распространение прежде всего в европейских

странах, представляет инновационную технологию, позволяющую реализовать ее в различных вариантах в зависимости от степени интеграции иностранного языка в процесс изучения профильных дисциплин. Так, немецкими исследователями были разработаны различные варианты технологии CLIL с разной степенью задействования немецкого языка [18]. На данном этапе реализация технологии CLIL осуществлялась с учетом языкового уровня путем включения в процесс обучения иностранному языку отдельных тем профильных дисциплин, например в рамках подготовки обучающихся к выступлению на конференциях с докладами на иностранном языке.

Целью *профессионально-сопровождающего этапа* является ориентация на применение иностранного языка для разрешения задач в профессиональной сфере, формирование умений и навыков межкультурного общения. Обучение ПОО на данном этапе осуществлялось на более высоком уровне, путем постепенного насыщения учебного процесса элементами профессиональной деятельности. Согласно рабочей программе дисциплины «Иностранный язык», на данном этапе изучаются темы, касающиеся глобальных вопросов, входящих в сферу интересов будущей профессиональной деятельности студента-международника, например «Защита окружающей среды», «Глобализация», «Средства массовой информации». В связи с этим обучение профессионально ориентированному общению осуществляется путем интеграции дисциплины «Иностранный язык» и профильных дисциплин «Основы международной безопасности», «Теория международных отношений», «Современные международные организации», что предполагает более тесное сотрудничество преподавателей кафедры иностранных языков и преподавателей профильных дисциплин.

Для погружения студентов в квазипрофессиональную среду были разработаны более длинные сценарии, представляющие собой комбинацию не только устной, но и письменной частей (уровень В1). Так, при реализации сценарного метода мы ориентировались на профессиограмму специалиста в области международных отношений, поскольку имитации должны подлежать личностные и профессиональные качества специалиста, профессиональные умения, а также профессиональные задачи, которые необходимо решать [6, с. 186].

На *профессионально-квалифицирующем этапе*, который можно охарактеризовать как «интегративный пик профессионального ву-

зовского становления будущего специалиста» [6], был реализован билингвальный проект на основе предметно-языковой интегрированной технологии CLIL, в ходе которого изучение и преподавание одной из профильных дисциплин ведется на иностранном языке, что предполагает постоянный тандем преподавателей профильных дисциплин и преподавателей иностранного языка. Итогом работы в рамках билингвального проекта является защита студентами проекта по выбранной теме.

Кроме того, на данном этапе расширяется поле возможностей для использования сценарного метода, поскольку, согласно рабочей программе дисциплины «Иностранный язык», на данном этапе изучаются темы, непосредственно связанные с будущей профессиональной деятельностью специалиста-международника. Нами были разработаны сценарии более высокого уровня (В1–В2), содержащие большее количество отдельных речевых действий «в более стандартной последовательности и с более высокими требованиями к таким аспектам, как соответствие ситуации и согласованность» [14]. Таким образом, в процессе обучения, вплоть до освоения сложного сценария, происходило постоянное совершенствование языковых (специализированная лексика, грамматика, речь) и коммуникативных (использование определенных форм вежливости, языка тела, учет межкультурного аспекта и т. д.) навыков.

Следует отметить, что, какими бы разнообразными и эффективными ни были современные технологии обучения ПОО, их действие не будет столь эффективным, если не чередовать их с мультимедийными технологиями, позволяющими выйти за временные и пространственные рамки. В нашем исследовании можно наблюдать поэтапную интеграцию мультимедийных технологий в процесс обучения ПОО с целью решения определенных задач: расширять словарный запас обучающихся; формировать устойчивую мотивацию к межкультурному общению на языке; формировать самообразовательную компетенцию. Так, на профессионально-подготовительном этапе обучения ПОО осуществляется работа с аутентичной информацией профессиональной направленности обучающихся интернет-ресурсов. На последующих этапах мультимедийные технологии используются для погружения обучающихся в аутентичную языковую среду посредством видеоконференций с носителями языка, а также создания собственного

продукта в виде презентаций, проектов с использованием аудио- и видеочертежей.

Содействовать автономному обучению и мотивировать к изучению иностранного языка не только на всех этапах обучения ПОО, но и на протяжении всей жизни призвана технология Европейского языкового портфеля (ЕЯП), определяемая немецким исследователем К. Куном как одна из «инновационных технологий обучения, целью которого является мониторинг, оценка и самооценка уровня коммуникативной компетенции» [13, с. 247].

Являясь многофункциональным средством, ЕЯП на каждом этапе нашего исследования выполняет определенную функцию: как средство повышения мотивации к изучению языка (профессионально-подготовительный этап); как средство организации автономной работы обучающихся (профессионально-сопровождающий этап); как средство рефлексивной деятельности обучающихся (профессионально-квалифицирующий этап).

Критериально-диагностический блок разработанной модели включает в себя критерии и показатели сформированности у обучающихся ПКК. С учетом общих и профессиональных компетенций согласно ФГОС ВО направления подготовки 41.03.05 «Международные отношения», в которые включена дисциплина «Иностранный язык», нами были определены следующие критерии и показатели сформированности ПКК:

- *мотивационный критерий* (показатель: наличие устойчивого внутреннего интереса к профессиональной деятельности);
- *когнитивный критерий* (показатель: знание профессиональной терминологии, а также знание норм и особенностей межкультурного общения и поведения);
- *деятельностный критерий* (показатель: коммуникативные навыки и умения);
- *рефлексивный критерий* (показатель: анализ и оценка результатов собственной деятельности).

Результативный блок отражает критерии сформированности ПКК по уровням, а именно: высокий, средний и низкий. В данном блоке осуществляется анализ исходного, промежуточного и итогового состояния формирования ПКК.

С целью мониторинга динамики формирования ПКК студентов-международников в начале и конце эксперимента был разработан пакет контрольно-измерительных материалов. Так, для диагностики мотивации обучающихся к изучению учебной дисциплины «Иностран-

ный язык» использовался тест-опросник, для выявления уровня мотивации к будущей профессии – ранжирование. Оценивание знаний в рамках когнитивного критерия осуществлялось с помощью международного языкового экзамена (onSET). Для оценки умений в рамках деятельностного критерия был использован метод наблюдения через проведение ролевой игры, результаты которой оценивались согласно Европейской системе оценки уровня коммуникативной деятельности. Для оценивания в рамках рефлексивного критерия использовалась профессиограмма специалиста в области международных отношений, а также разработанная нами матрица самооценивания.

Выводы. Модель обучения ПОО с имплементацией не только технологий Германии, но и самой структуры обучения, предполагающих поэтапную интеграцию языковой и профессиональной подготовки, является сложной и многоуровневой системой, компоненты которой последовательны и взаимосвязаны, что дает более четкое представление о процессе формирования ПКК будущих специалистов в соответствии с поставленной целью.

Список литературы

1. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально значимых ситуациях межкультурного общения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М., 2004.
3. Воевода Е.В. Теория и практика профессиональной языковой подготовки специалистов-международников в России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011.
4. Евдокимова М.Г. Инновационные векторы развития системы профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Образование и педагогические науки. 2016. № 14(753). С. 22–33.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2001.
6. Игна О.Н. Имитационная (моделирующая) технология в профессиональной методической подготовке учителя иностранного языка // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2011. № 9(111). С. 186–190.
7. Пассов Е.И. Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования «Развитие индивидуальности в диалоге культур». М., 2000.
8. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/41d457592e04b76338b7.pdf> (дата обращения: 14.05.2021).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 41.03.05 «Международные отношения» [Электронный ресурс]: утв. от 21 апр. 2016 г. № 465. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71613040/> (дата обращения: 14.05.2021).
10. Bach G. Fremdsprachenkompetenz als europäische Kulturtechnik / Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. 3. überarb. Auflage, Tübingen, Basel, 2003. S. 269–287.
11. Funk H., Ohm U. Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung. Zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern. Bonn: Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 1991. S. 236.
12. Glaboniat M., Müller M., Rusch P., Schmitz H., Wertenschlag L. Profile deutsch: gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2. Langenscheidt: Berlin / München / Wien / Zürich / New York, 2005. S. 240.
13. Kuhn Ch. Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache // Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil. Jena, 2007. S. 458.
14. Müller-Trapert J. Szenario-Technik im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht. KWW-Info-brief, Ausgabe 3/2010.
15. Piepho H.-E. Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht: „Szenarien“ in Theorie und Praxis. Hannover: Schroedel Verlag, 2003. S. 111.
16. Prikoszovis M. Ein universitäres DaF-Unterrichtsprojekt im Spiegel von Curriculumsdiskussion und berufsbezogenem Fremdsprachenunterricht // Band 44, Heft 1, 2017. S. 85–100. DOI: <https://doi.org/10.1515/infodaf-2017-0003>.
17. Sass A., Eilert-Ebke G. Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Passage gGmbH, 2015. S. 118.
18. Wicke R.E. Content and Language Integrated Learning CLIL, FūDaF, DFU, CLILiG – Bitte was? [Electronic resource]. URL: <https://www.goethe.de/ins/ru/de/spr/mag/20879807.html> (дата обращения: 12.04.2021).

* * *

narodnikov v Rossii: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2011.

4. Evdokimova M.G. Innovacionnye vektory razvitiya sistemy professional'no-orientirovannogo obucheniya inostrannym yazykam // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2016. № 14(753). S. 22–33.

5. Zagvyazinskij V.I. Teoriya obucheniya: Sovremennaya interpretaciya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M., 2001.

6. Igna O.N. Imitacionnaya (modeliruyushchaya) tekhnologiya v professional'noj metodicheskoy podgotovke uchitelya inostrannogo yazyka // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2011. № 9(111). S. 186–190.

7. Passov E.I. Programma – koncepciya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya «Razvitie individual'nosti v dialoge kul'tur». M., 2000.

8. Prognoz dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/41d457592e04b76338b7.pdf> (data obrashcheniya: 14.05.2021).

9. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya (FGOS VO) po napravleniyu podgotovki 41.03.05 «Mezhdunarodnye otnosheniya» [Elektronnyj resurs]: utv. ot 21 apr. 2016 g. № 465. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prieme/doc/71613040/> (data obrashcheniya: 14.05.2021).

Modelling and realization of the teaching process of the professionally oriented communication of the students of nonlinguistic universities with the implementation of the innovative technologies in Germany

The article deals with the model of teaching the professionally oriented communication with the implementation of the innovative technologies in Germany, their specific character consists in the gradual integration of the professional and language training. There is substantiated the necessity of the implementation in the teaching process of the professionally oriented communication of such innovative technologies in Germany as European Language Portfolio, the scenario method and the technology CLIL.

Key words: *professionally oriented communication, implementation, innovative technologies, scenario method, European Language Portfolio.*

(Статья поступила в редакцию 14.06.2021)

**Е.И. НОВИКОВА, М.В. МУЖИЧЕНКО,
Е.Ю. НАДЕЖКИНА
(Волгоград)**

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ К ЗДРАВСТВОРЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
ОТ ПРЕДМЕТОЦЕНТРИЗМА
К ЗДОРОВЬЕЦЕНТРИЗМУ**

Переход к обществу знания продуцирует угрозы для здоровья человека, связанные с необходимостью усвоения стремительно обновляющейся информации, желанием удовлетворить жажду познания. Для того чтобы педагоги смогли подготовить учителя, способного укрепить здоровье школьников, необходимо пересмотреть структурную организацию здоровьесберегающей образовательной деятельности от построения его по принципу предметоцентризма в пользу принципа здоровьесбережения.

Ключевые слова: *здоровье, здоровьесберегающая деятельность, образовательная экосистема, общество знания, трансдисциплинарность, модуль.*

Отечественное образование решает ныне сложнейшую задачу формирования личности, готовой к непрерывному самообразованию, приобретению все новых компетенций, связанных с технологической революцией XXI в. Последняя, заменяя живой труд биоавтоматической, робототехнической, искусственной системой, открывает перед человечеством небывалые горизонты – возникновения «общества знания» (социокультурной системы, превращающей человека из инструмента в цель социально-экономического прогресса) [5, с. 4–5]. В данном обществе обладание исследовательскими качествами, способностью искать и находить актуальную научную информацию становится залогом благополучной жизнедеятельности индивида, его успешной карьеры, реализации избранной жизненной стратегии, профессиональной самореализации. Вследствие этого в России, как и в других странах, желающих оказаться на новом витке социокультурного развития, различные субъекты образования (педагоги, дети и их родители) стремятся расширять темпоральные границы обучения, повышать его интенсивность, привлекать в качестве средств трансляции знаний различные «навороченные» девайсы.

Понимая умом данный выбор, не можем не заметить, что он чреват серьезными угрозами для организма ребенка. То, как организуется «поход за знанием», то, как дети уже со школьной скамьи включаются в «погоню за успехом», вызывает серьезную обеспокоенность у многих медиков, ученых-педагогов, преподавателей высшей школы. Ведь бездумная интенсификация обучения ложится тяжелым грузом на здоровье школьников, негативно влияя в конечном итоге и на образовательные успехи растущего человека. Современные исследования недвусмысленно показывают, что именно состояние здоровья обучающихся становится серьезным препятствием для усвоения ими образовательной программы [4; 8]. В частности, напряженный учебный процесс провоцирует у современных школьников нарушение зрения. Характерно, что за время школьного обучения количество детей с миопией увеличивается в 2–3 раза (причем этот процесс приобретает более масштабный характер в инновационных учебных заведениях) [1, с. 6]. Прогрессирование близорукости у школьников неизбежно приводит к удлинению времени выполнения ими домашнего задания и, следовательно, к сокращению времени отдыха. Укорачивается у близоруких учеников по сравнению с их здоровыми сверстниками и длительность сна [Там же, с. 8]. Его продолжительность оказывается ниже физиологической нормы, что негативно сказывается на работе организма ребенка. Кроме того, приобретение школьником близорукости отрицательно влияет на его внимание и память – ключевые когнитивные функции, обеспечивающие успешность учебной деятельности. В частности, проведенное нами исследование школьников 14–15 лет г. Волгограда свидетельствует, что у подростков с аномалией рефракции скорость переключения внимания достоверно снижалась в течение учебного года, в то время как у мальчиков и девочек, не страдавших миопией, наблюдалась, наоборот, тенденция к ее увеличению [7, с. 43]. Как следствие, восьмиклассникам с близорукостью сложнее было отбирать нужную информацию, что затрудняло совершение ими учебного действия, мобилизацию психических процессов для решения задач, предлагаемых учителем.

Не меньшую проблему для освоения школьниками возрастающего потока информации, овладения знаниями, умениями и навыками создает гиподинамия, приводящая к нарушению действия различных систем организма детей (кровообращения, дыхания, опорно-двигательного аппарата и пр.). Как и миопия,

недостаток двигательной активности препятствует концентрации внимания школьников на изучаемом материале. Об этом свидетельствуют, в частности, результаты исследования, проведенного нами среди волгоградских девятиклассников. Его экспериментальную группу составили подростки с повышенной двигательной активностью из Волгоградского мужского педагогического лицея, а контрольную – дети из общеобразовательных школ города. По итогам эксперимента было установлено, что устойчивость и распределение внимания оказались более высокими у испытуемых, не страдавших гиподинамией [6].

Таким образом, «благое намерение» интенсифицировать учебный процесс способно обернуться рождением все новых проблем для здоровья школьников. Фиксируемый отечественной статистикой рост заболеваемости по мере продвижения по «школьной лестнице» говорит не только о состоянии общественного здоровья в России, но и о качестве подготовки в педвузах будущих учителей к деятельности, именуемой в науке «здоровьеформирующей», «здравотворческой». Не вдаваясь в терминологические дискуссии, отметим, что, на наш взгляд, наиболее полно отражает императивы общества знания второй из вышеназванных терминов. Именно он ориентирует педагогов не на «сохранение» здоровья школьников путем копирования уже апробированных технологий, но на *поиски* педагогом средств и методов его *укрепления*.

Ошибкой или сознательной дезинформацией стало бы утверждение о том, что в педагогических вузах существует недооценка указанного вида педагогической подготовки. Реализация требований, заложенных в нормативно-правовых актах в области образования (федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и др.), университеты в лице их руководителей и профессорско-преподавательского состава неизменно включают здравотворческую проблематику в содержание вузовских учебных курсов.

Если обратиться к анализу учебных планов и основных профессиональных образовательных программ педвузов, то мы обнаружим, что в них имеется модуль или модули, которые условно и обобщенно можно назвать «Педагогика здоровья». Так, в учебные планы факультетов и институтов Волгоградского государственного социально-педагогического уни-

верситета, Московского педагогического государственного университета включены модули «здоровья и безопасности жизнедеятельности» (в обоих вузах), «психолого-педагогический» (ВГСПУ), «психологический» и «педагогический» (МППГУ). Из аналогичных документов Российского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург), регламентирующих подготовку студентов по направлению «Педагогическое образование», вытекает, что за здравотворческую подготовку в вузе отвечает модуль «психолого-педагогический», а из документов Амурского гуманитарно-педагогического государственного университета – модули «здоровьесберегающий» и «психолого-педагогический». При этом нельзя не заметить, что структура всех упомянутых модулей сохраняет предметноцентричный характер. Иными словами, они включают в себя *традиционные* учебные дисциплины: «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Основы медицинских знаний и здорового образа жизни», «Безопасность жизнедеятельности», «Психология», «Педагогика» и пр. Эти предметы отражают сложившееся в научном мире Нового и Новейшего времени разделение наук на «гуманитарные», «естественные» и пр.

Между тем еще в конце XX в. на Международной конференции по высшему образованию в Париже констатировалась необходимость следовать при составлении программ учебного процесса принципу *трансдисциплинарности* [10]. Авторы «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI в.: подходы и практические меры» резонно указывали, что именно такой подход поможет решению социальных и экологических проблем. Применительно к здравотворческой подготовке будущих учителей это означает, что следует стремиться перейти от «суммирования» содержания дисциплин (социальных, гуманитарных, естественно-научных и пр.) к его интегрированию в рамках трансдисциплинарных курсов и модулей. Тем самым их здравотворческое содержание будет представлять собой «единство со всеми присущими ему чертами – нераздельностью составляющих, относительной их автономностью, взаимосвязью, целостностью системы взаимодействия» [2, с. 5].

Мы не рискуем призывать сразу и бесповоротно отказаться от традиционного предметноцентричного подхода к организации здравотворческой подготовки будущих учителей. Более того, мы не можем не признать, что «традиционное» означает «проверенное временем» и «испытанное на прочность». Но

при этом очевидно, что пришло время обсудить варианты здоровьесцентричной структурной организации здравотворческой подготовки будущих учителей. В соответствующем модуле (он мог бы именоваться «Педагогика здоровья») должны присутствовать, с нашей точки зрения, три раздела (учебных курса): 1) ценностно-мировоззренческий, 2) медико-педагогический, 3) технолого-педагогический.

Первый из названных курсов призван представлять будущим учителям идеалы здравотворчества в их исторической ретроспективе и в связи с существовавшими в разные исторические периоды практиками сохранения и укрепления здоровья (Античность, Возрождение, опыт восточных цивилизаций и пр.). В процессе его освоения студенты педвуза должны определиться со *смыслом* здравотворчества. Второй раздел модуля (курс) – медико-педагогический – должен включать в себя гигиенические, психо- и анатомо-физиологические знания, представленные в возрастном разрезе, знание особенностей функционирования отдельных систем организма и способов оказания первой медицинской помощи детям, взаимосвязи физиологических и когнитивных процессов. Наконец, третий – технолого-педагогический – призван раскрывать концепции подготовки учителя к деятельности по сохранению и укреплению здоровья учащихся, сложившиеся в современной педагогической науке, обеспечивать овладение педагогическими технологиями, побуждающими детей к заботе о своем здоровье. Благодаря такой структурной организации в сознании будущих учителей сложится не мозаика знаний (гигиенических, анатомо-физиологических, педагогических и т. д.), но *целостная* картина, фокусирующая их внимание собственно на здоровье и путях его сбережения и развития. Названный модуль позволил бы формировать у выпускников педвузов не только «жесткие» (профессиональные) компетенции и навыки, но и «экзистенциальные» – те, которые могут применяться ими в течение всей жизни и в самых разных жизненных ситуациях.

Модуль, условно названный нами «Педагогика здоровья», сыграет свою роль в подготовке студентов педвузов к профессиональной деятельности в области укрепления здоровья детей лишь при условии, если он окажется структурным элементом образовательного процесса, обладающего такими характеристиками, как *многосторонность*, *целенаправленность* и *сотворчество*. Под многосторонностью в данном случае понимается *интеграция* обучения с другими видами деятельности, об-

разовательной среды и образовательного опыта, интереса вуза и школы, педагога и обучающегося. Под целенаправленностью – нацеленность как на *прагматические* цели профессиональной подготовки, так и на *высокие* цели общественного благополучия, личного и коллективного развития. Под сотворчеством – *равное* участие всех субъектов образования в его проектировании и организации [3, с. 48–54]. Иначе говоря, переход от «предметоцентричности» к «здоровьецентричности» в структурировании учебного материала должен происходить в процессе более широкой трансформации педагогического образования. А именно – превращения университета из «индустрии по производству специалистов» в *образовательную экосистему*, ориентированную на обучение «через целостный опыт и активное вовлечение», формирующую мотивы к пожизненному образованию (life long learning), которое не ограничено рамками специализированных образовательных учреждений.

В свете сказанного заметим следующее. «Конечной целью» подготовки будущих учителей к деятельности по укреплению здоровья обучающихся оказывается даже не сохранение у детей нормального самочувствия и комфорта. Ею выступает, выражаясь словами президента Международного общества системных наук А. Ласло, «процветающее общество “мудрости”». Последнее же включает в себя *внутриличностное* «процветание» (образ жизни, дающий индивидуальное здоровье и счастье), *межличностное* (поддержка здоровья, коллективного и радостного самоощущения сообщества от жизни) и *межвидовое* (умение жить в гармонии с природой, экосистемой) [11]. В *такой* социокультурной трансформации педагог оказывается ключевой фигурой, обеспечивающей превращение человека из объекта, подверженного влиянию обстоятельств, в «субъекта, “господствующего” над ними, вершащего их» [9, с. 88].

Тезисно подытожим сказанное. Первое. Переход к обществу знания не только рождает возможности для самоосуществления человека, но и продуцирует угрозы для его здоровья, связанные с необходимостью усвоения стремительно обновляющейся информации, желанием самореализоваться, удовлетворить жажду познания. Второе. В этой связи на высшую педагогическую школу ложится ответственность за подготовку учителя, способного обеспечить высокую жизнеспособность индивида, сохранить и нарастить его здоровье. Третье. Для того чтобы педагогические вузы смогли выполнить эту миссию, надо пересмотреть

структурную организацию здоровьесберегающего материала, отказаться от построения его по принципу предметоцентризма в пользу принципа здоровьесбережения. Четвертое. Указанное переструктурирование имеет смысл лишь в контексте трансформации российских университетов в образовательные экосистемы – сообщества субъектов, придерживающихся (возможно) разных точек зрения, но преследующих общие цели обучения и воспитания, во имя чего они интегрируют свои усилия, сотрудничая для этого с различными заинтересованными сторонами, включая неинституционализированные образовательные сети, онлайн-сообщества, социальные движения и пр.

Список литературы

1. Гурьева М.Э., Галимзянова Г.З. Особенности образа жизни современных школьников с миопией: медико-социологическое исследование // Вопросы современной педиатрии. 2011. Т. 10. № 4. С. 5–9.
2. Коротков А.М., Сергеев Н.К. Интеграционные процессы в современном российском образовании // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 8(141). С. 4–10.
3. Лукша П., Спенсер-Кейс Дж., Кубиста Дж. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования. М., 2020.
4. Новиков Д.С. Базовые основания процесса формирования здоровьесберегающей культуры бакалавра педагогического образования в условиях постиндустриального транзита // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 3(146). С. 49–53.
5. Новиков С.Г. Онлайн-образование в контексте стратегии опережающего развития // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 10(153). С. 4–8.
6. Новикова Е.И. Особенности произвольного внимания подростков с различным уровнем двигательной активности // Грани познания. 2013. № 2(22). С. 73–76.
7. Новикова Е.И., Мужиченко М.В., Надежкина Е.Ю. Влияние миопии на когнитивные функции учащихся пубертатного возраста // Вестн. Волгогр. гос. мед. ун-та. 2016. Вып. 3(59). С. 41–43.
8. Римашевская Н.М., Русанова Н.Е. Здоровье российского населения в условиях социально-экономической модернизации // Народонаселение. 2015. № 4(70). С. 33–42.
9. Сергеев Н.К. Избранные труды по педагогике. Волгоград, 2011.
10. Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action [Electronic resource]. URL: <http://www.un-documents.net/wdhe21c.htm> (дата обращения: 26.06.2021).
11. Laszlo A. Education for the future. The emerging paradigm of thrivable education [Electronic resource]. URL: https://www.researchgate.net/publication/325132603_Education_for_the_future_The_emerg

ing_paradigm_of_thrivable_education (дата обращения: 27.06.2021).

* * *

1. Guryleva M.E., Galimzyanova G.Z. Osobennosti obraza zhizni sovremennykh shkol'nikov s miopiej: mediko-sociologicheskoe issledovanie // Voprosy sovremennoj pediatrii. 2011. T. 10. № 4. S. 5–9.

2. Korotkov A.M., Sergeev N.K. Integracionnye processy v sovremennom rossijskom obrazovanii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 8(141). S. 4–10.

3. Luksha P., Spenser-Kejs Dzh., Kubista Dzh. Obrazovatel'nye ekosistemy: voznikayushchaya praktika dlya budushchego obrazovaniya. M., 2020.

4. Novikov D.S. Bazovye osnovaniya processa formirovaniya zdorotvorcheskoj kul'tury bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyah postindustrial'nogo tranzita // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 3(146). S. 49–53.

5. Novikov S.G. Onlajn-obrazovanie v kontekste strategii operezhayushchego razvitiya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 10(153). S. 4–8.

6. Novikova E.I. Osobennosti proizvod'nogo vnimaniya podrostkov s razlichnym urovnem dvigatel'noj aktivnosti // Grani poznaniya. 2013. № 2(22). S. 73–76.

7. Novikova E.I., Muzhichenko M.V., Nadezhkina E.Yu. Vliyanie miopii na kognitivnye funkcii uchashchihsya pubertatnogo vozrasta // Vestn. Volgogr. gos. med. un-ta. 2016. Vyp. 3(59). S. 41–43.

8. Rimashevskaya N.M., Rusanova N.E. Zdorov'e rossijskogo naseleniya v usloviyah social'no-ekonomicheskoy modernizacii // Narodonaselenie. 2015. № 4(70). S. 33–42.

9. Sergeev N.K. Izbrannye trudy po pedagogike. Volgograd, 2011.

Training future teachers in pedagogical universities to health-care activities: from the subject-oriented approach to the health-oriented approach

The transit to the knowledge society performs the warnings for the people's health associated with the necessity of learning the rapidly renewing information and the desire to satisfy the drive for knowledge. It is necessary to reconsider the structural organization of the health-care material and to refuse to organize it by the subject-oriented principle in favour of the health-oriented principle to allow the pedagogical universities to train the teachers who are able to strengthen the students' health.

Key words: *health, health-care activities, educational ecosystem, knowledge society, transdisciplinarity, module.*

(Статья поступила в редакцию 12.07.2021)

А.Н. СТАЦЕНКО, О.В. САМОХИНА
(Волгоград)

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (на примере изучения темы «Заболевания эндокринной системы. Сахарный диабет»)

Раскрывается ключевая роль формирования навыков работы с научными текстами по специальности у иностранных студентов медицинского вуза на занятиях РКИ. Приводится пример алгоритма работы с научным текстом при изучении темы «Заболевания эндокринной системы. Сахарный диабет». Представлено экспериментальное обоснование эффективности целенаправленной работы по усвоению научного стиля русской речи иностранными студентами медицинского вуза на занятиях РКИ, предвещающей занятия на клинических кафедрах.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, научный стиль, научно-медицинский текст, навыки работы с текстом, интерактивные методы, профессиональная компетенция.*

Увеличение числа иностранных студентов, поступающих в российские медицинские вузы, прямо пропорционально увеличивает актуальность поиска новых средств и методов преподавания русского языка как иностранного. При этом специфика методики русского языка как иностранного (далее РКИ) в медицинском вузе заключается в том, что сам язык не является основным содержанием образования. Он опосредует процесс получения студентом научных знаний в области медицины. В вузе медико-биологического профиля содержание дисциплины РКИ должно соответствовать потребностям студентов. Составной частью РКИ является изучение языка специальности.

Суть медицины как области профессиональной деятельности человека обуславливает сугубо научное содержание обучения. Вся методическая и учебная литература на занятиях по русскому языку в медицинском вузе способствует получению студентами не только лексико-грамматических знаний по русско-

му языку, но и дает возможность получить необходимую информацию по специальности.

Итак, перед иностранными студентами медицинских вузов встает задача усвоения не просто общепотребительного, разговорного языка, а «элитарного» научного стиля речи (далее НСР), которым владеет далеко не каждый носитель русского языка. Перед преподавателем РКИ стоит задача обеспечить процесс, отвечающий профессиональным потребностям студента. Владение научным стилем русского языка подразумевает и владение им впоследствии на родном языке. Поэтому студенту необходимо осознавать, насколько важным является изучение научной речи.

Целью данного исследования является определение наиболее эффективных и результативных методов усвоения научной речи на примере изучения иностранными студентами темы «Заболевания эндокринной системы. Сахарный диабет». Кроме того, на основе проведенного эксперимента доказывается необходимость изучения терминологии и текстов по специальности на занятиях русского языка, предвещающего выход студентов медицинского вуза на клинические кафедры.

Трудностью изучения научного стиля являются его лексические особенности, которые выражаются в стремлении к точности, объективности, отвлеченности, последовательности и информативности изложения материала. Задачей преподавателя РКИ является преодоление психологического барьера, возникающего у иностранных студентов при изучении научного стиля речи, и выработка практических навыков активного использования полученных знаний в процессе овладения будущей специальностью. При этом особое внимание необходимо уделять отбору языковых средств и выбору методов ведения занятия.

Т.И. Скикевич, Н.Т. Антонович называют целями занятий по усвоению научного стиля речи формирование понятийного аппарата и предметной речи, активизацию терминологической лексики. Приоритетной в работе по достижению поставленных целей авторы считают работу с письменной формой научного стиля речи [9, с. 433–434].

В.В. Ерёмин и О.С. Ерёмин считают, что важнейшей задачей научного стиля является объяснение причины явлений, сообщение и описание существенных признаков, свойств предмета научного познания [5, с. 42–43]. Г.Б. Алдашева определяет цель обучения языку специальности как средству научно-

профессиональной деятельности, предоставляющему возможность оперировать базовыми понятиями будущей профессии. При этом особое внимание необходимо обратить на формирование научно-коммуникативных потребностей, выработку навыков поиска, отбора и обработки профессионально значимой информации [2, с. 86–87].

С.Э. Харзеева, Е.И. Аникина, Г.И. Кутузова утверждают, что в последнее время имеет место быть процесс обособления научного стиля и возрастание стилиевой однородности его языковых средств, поэтому изучать особенности научного стиля речи – это значит изучать и развивать структуру научной мысли, что и определяет развивающую функцию обучения научному стилю [10, с. 181–182]. Сформированность научного мышления (и, соответственно, владение научным стилем) является важным показателем общего культурного уровня будущего специалиста, все это говорит о том, что обучение данному виду речи является важнейшей задачей педагогического процесса [4, с. 96]. Поэтому далеко не случайно научный стиль речи называют сегодня «лингвистическим индикатором современной эпохи развития человечества» [3, с. 54].

Считаем, что основной целью обучения НСР в медицинском вузе является формирование коммуникативной компетенции на лексическом и грамматическом материале в учебно-профессиональной сфере общения. Наполняя курс рабочей программы по научному стилю речи, необходимо учитывать учебный план медицинских дисциплин, которые преподаются студентам параллельно. Задачей преподавателя русского языка как иностранного в медицинском вузе является работа на опережение специальных дисциплин, снятие языковых трудностей в понимании изучаемой темы. Например, на старших курсах перед выходом студентов на циклы по специальностям преподавателю необходимо выстраивать свои занятия так, чтобы студенты были готовы воспринимать новую лексику и терминологию предстоящего цикла, понимать преподавателя-клинициста и иметь представление о специфике того или иного заболевания.

Таким образом, изучение научного стиля речи в вузах медико-биологического профиля становится неотъемлемой частью формирования профессиональной компетенции студентов-медиков и требует особого внимания при подготовке к занятиям по НСР в медицинском вузе.

При изучении любой темы НСР наиболее эффективными считаем сочетание традиционных и интерактивных методов, что, несомненно, способствует глубокому осмыслению и пониманию предмета. Такое сочетание методов ориентировано на более тесное взаимодействие студентов друг с другом и с преподавателем, активизацию их мыслительной деятельности. Преподаватель на подобных занятиях выступает координатором, консультантом действия участников общения и направляет их в нужное русло. А студенты, взяв на себя функции врача и пациента, приближаются к наиболее реальной ситуации общения этих двух субъектов и чувствуют свою успешность и состоятельность. Сам процесс обучения приносит продуктивные результаты.

Основным объектом обучения русскому языку как иностранному в учебно-профессиональной сфере общения медицинского вуза является медицинский текст. Работа с медицинскими текстами на практических занятиях способствует развитию всех видов речевой деятельности: чтения, говорения, аудирования и письма. При чтении текстов по специальности учащиеся усваивают конструкции, характерные для научного стиля речи, у них формируется языковая и речевая компетенция в объеме, постепенно обеспечивающем возможность осуществлять учебно-профессиональную деятельность на русском языке [11, с. 227].

Медицинские тексты характеризуются строгим, однообразным, практически лишенным какой-либо экспрессивности стилем научного изложения с использованием терминологии и сокращений. Бурное наполнение медицинской науки новой информацией делает ее одной из самых богатых терминами областей. Это создает дополнительные трудности для иностранных студентов при усвоении медицинских знаний на русском языке [8, с. 11].

Лексическая и грамматическая составляющая медицинского текста имеет свои особенности: преобладание латинской основы терминов; прямое значение у большинства лексических единиц; широкое использование слов с абстрактным значением; монологический характер высказывания; обилие причастных оборотов; преобладание отглагольных существительных среднего рода с суффиксами *-ени-, -ани-, -яни-*, обозначающими процесс; существительных с суффиксом *-ость-*; грамматические конструкции типа «сущ. + сущ. в род. п.» и др. Постоянно обращая внимание на данные особенности медицинского научного текста, преподаватель помогает формированию в со-

знании студентов системных связей в русском языке и выработке практических навыков языка специальности.

По мнению Р.Ш. Абельской, навыки работы с научными текстами объединяются в следующий алгоритм:

- 1) изучение внешних характеристик текста (автор, заголовок, оглавление, аннотация, иллюстрации);
- 2) выдвижение гипотезы о теме и предназначении текста (о чем говорится в тексте);
- 3) ознакомительное чтение для подтверждения или опровержения гипотезы;
- 4) выделение главной мысли текста;
- 5) выбор ключевых слов;
- 6) изучающее чтение для получения дополнительной информации;
- 7) составление логической схемы текста;
- 8) создание вторичного текста (аннотации, тезисов, реферата, конспекта) [1, с. 46–47].

Л.Г. Петрова, Т.В. Калугина выявили целый ряд проблем иностранных студентов при чтении литературы на русском языке, основной из них является отсутствие навыков использования специальных приемов работы с текстом [7, с. 32]. В данной статье предлагаются эффективные и рациональные виды работы при изучении в медицинском вузе темы «Заболевания эндокринной системы. Сахарный диабет».

Традиционно в работе с текстом выделяют четыре основных этапа: предтекстовый, притекстовый, работа с текстом и послетекстовый этап. Процесс формирования навыков работы с научными текстами у иностранных студентов медицинского вуза на предтекстовом этапе целесообразно начинать с изучения терминологической лексики.

Многолетний опыт работы с иностранными студентами показывает, что наиболее оптимальными способами семантизации медицинской терминологии являются опора на интернациональные корни слов и латинские названия медицинских терминов, толкование терминов через контекст, синонимичные сочетания слов, словообразовательный анализ, наглядность (схемы, рисунки) и перевод. Так, при изучении темы «Заболевания эндокринной системы. Сахарный диабет» считаем целесообразным начать с введения новой терминологии. Иностранному студенту с частичным обучением на английском языке рекомендуется дать точный перевод на английский язык, опираясь на специальные медицинские словари, т. к. обращение к онлайн-переводчикам

приводит к неправильному толкованию терминов, что влечет за собой ошибочное понимание предложений. Например:

Эндокринная система	Endocrine system
гормон	hormone
поджелудочная железа	pancreatic gland, pancreas
щитовидная железа	thyroid gland
инсулин	pancreatic hormone
аутоиммунный	autoimmune

Иностранцам студентам, обучающимся на русском языке, предлагается идентифицировать термины через синонимичные сочетания слов. Например:

- полидипсия – сильная жажда;
- полиурия – повышенное выделение мочи;
- полифагия – выраженное усиление аппетита;
- пиодермия – гнойничковые и грибковые поражения кожи;
- гипогликемия – низкий уровень сахара в крови;
- гипергликемия – высокий уровень сахара в крови;
- гиперемия – покраснение;
- ретинопатия – поражение сетчатки глаза и др.

Закрепить знания предлагаем, используя метод работы в малых группах. Это одна из самых популярных стратегий, дающая возможность всем студентам участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения, в частности умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия и запоминать дефиницию термина.

Приведем пример задания:

Расскажите вашему другу, который заболел и пропустил занятие, о том, что вы изучали на занятии, используя фразу *Мы знаем, что... – это...* Например, *Мы знаем, что полидипсия – это сильная жажда.* Или разделитесь на две команды. Задайте вопросы друг другу по терминам. Используйте фразу *Скажите, пожалуйста, как по-английски «полифагия» и т. д.*?

Работу с терминологией можно продолжить упражнениями по расширению словарного запаса обучающихся. Примером такого задания является поиск слов-антонимов под руководством преподавателя. Например:

ожирение	сухость
молодой возраст	гипертиреоз
повышение веса	похудение
полиурия	понижение веса
увеличение	зрелый возраст
влажность	уменьшение
гипотиреоз	анурия

Такая работа позволяет актуализировать новую лексику и постепенно вводить ее в активную речь студентов.

Предтекстовые задания предполагают работу с лексико-грамматическим материалом. Прежде всего это словообразование отыменных прилагательных и отглагольных существительных, работа с однокоренными словами. Целесообразно введение грамматической темы начинать с комментариев преподавателя, который объясняет или помогает вспомнить ранее изученный материал.

В качестве следующего задания рекомендуется работа с однокоренными словами. Параллельно предлагается вспомнить, к какой части речи относятся данные слова, и продолжить ряд однокоренных слов. Например: *сахар – сахарный, болезнь – заболевание, желудок – поджелудочный, жир – ожирение, худой – похудение, сухой – сухость, пот – потливость, гной – гнойничковый, гриб – грибковый, диагностика – диагностический* и т. д.

Поскольку научный стиль речи характеризуется обилием специфических грамматических конструкций, в том числе конструкций «сущ. + сущ. в род. п.», можно предложить такое задание:

Составьте словосочетания по образцу. Пишите. *Образец:* недостаточность чего? (гормон) – недостаточность гормона.

Гормоны (поджелудочная железа), причины (сахарный диабет), заболевания (органы желудочно-кишечный тракт), повышение (вес), сахарный диабет (первый тип), гиперемия (кожа лица), следы (расчесы), увеличение (щитовидная железа), заболеваний (эндокринные железы), профилактика (данное заболевание), анализ (кровь и моча) и др.

Пониманию текста способствует и работа с лексико-грамматическими конструкциями, представляющими для некоторых студентов определенные трудности. Поэтому на занятии русского языка преподавателю необходимо обращать внимание студентов на закономерность появления данных конструкций в

медицинских научных текстах, что приводит к более эффективному решению коммуникативной задачи и пониманию материала в полном объеме.

Примером работы с лексико-грамматическими конструкциями может служить следующее задание:

Используя слова в скобках и грамматические конструкции, составьте предложения.

1. ЧТО характеризуется ЧЕМ (недостаточность гормона поджелудочной железы – инсулин, сахарный диабет) – *Сахарный диабет характеризуется недостаточностью гормона поджелудочной железы – инсулина.*

2. ЧЕМУ сопутствует ЧТО (хронические заболевания органов ЖКТ, туберкулез, пневмония, сахарный диабет, пиелонефрит, цистит) – *Сахарному диабету сопутствуют хронические заболевания органов ЖКТ, туберкулез, пневмония, пиелонефрит и цистит.*

Не менее продуктивной является работа с микротекстами. Имея небольшой объем, микротексты обладают высокой степенью информативности и, следовательно, могут служить опорой для построения обучающимися самостоятельного высказывания. Устное высказывание на основе микротекста позволит студентам достаточно свободно в рамках своих возможностей интерпретировать основную мысль, содержащуюся в нем, и в дальнейшем облегчить понимание текста [6, с. 49–50].

Обучающимся предлагается работа по чтению микротекста с последующей установкой:

Прочитайте микротекст и ответьте на вопрос: «Что отмечается при осмотре больного?».

При осмотре врач видит, что кожа лица красная. Кожа рук и ног сухая. На руках следы расчесов. Больной возбужден, потеет, на спине гнойничковые поражения кожи.

Чтобы сделать информацию текста более доступной, рекомендуется работа с использованием визуализации. В качестве примера можно обратить внимание на иллюстрацию, где в виде схемы наглядно представлена этиология заболевания: эндокринопатии, лишней вес и инсулинорезистентность, антитела к бета-клеткам и инсулину, токсическое поражение, болезни поджелудочной железы, генетические синдромы. Работа с иллюстрациями может предварять работу с текстом, идти параллельно с ней или быть использованной при контроле усвоения материала.

В ходе притекстовой работы студентам предлагается дать целевую установку: быть готовыми ответить на вопросы по содержанию текста.

Работая с научно-учебным текстом, необходимо формировать у обучающихся умение систематизировать, обобщать материал и вступать в процесс коммуникации. Выполнить данную задачу помогут такие виды заданий, как «вопрос-ответ», «эстафета», «ролевые игры», написание медицинской карты стационарного больного. Метод «вопрос-ответ» – это разновидность простого собеседования, где преподаватель контролирует понимание текста. Приблизительные вопросы для собеседования:

1. Что представляет собой сахарный диабет?
2. Что является причинами сахарного диабета?
3. Какие заболевания сопутствуют сахарному диабету?
4. В каком возрасте развивается сахарный диабет I типа?
5. Какие факторы вызывают сахарный диабет II типа? и т. д.

Метод эстафеты предполагает контроль понимания отдельных фрагментов учебного текста. Так, один студент начинает любое предложение из текста, а другой должен закончить его. Например:

1. Сахарный диабет характеризуется недостаточностью... (Сахарный диабет характеризуется недостаточностью гормона поджелудочной железы – инсулина).
2. Причинами сахарного диабета являются... (Причинами сахарного диабета являются наследственная предрасположенность, аутоиммунные процессы и вирусные инфекции).
3. Сахарному диабету могут сопутствовать... (Сахарному диабету могут сопутствовать хронические заболевания органов ЖКТ).
4. Больные диабетом жалуются... (Больные диабетом жалуются на слабость, полидипсию, полиурию и полифагию) и т. п.

В ролевой игре «Врач – пациент» роли могут распределяться как преподавателем, так и непосредственно студентами. Преимущество этого метода в том, что каждый из участников может представить себя в предложенной ситуации в роли врача или пациента. Любая из них предполагает контроль понимания изучаемой темы и помогает подготовить их к клинической практике, общению с пациентами. Приведем примеры заданий.

Задание 1. Ответьте на вопросы от лица больного, используя полученные знания.

- На что вы жалуетесь?
- ...
- Какой у вас аппетит?
- ...

- Сколько раз в день вы едите?
- ...
- За последнее время вы похудели или поправились?
- ...

Зада н и е 2. Восстановите реплики врача по истории настоящего заболевания.

- ...?
- Два месяца назад.
- 2. – ...?
- Несколько дней назад.
- 3. – ...?
- Сначала появилась слабость, постоянная жажда, участились походы в туалет, в том числе в ночное время.
- 4. – ...?
- Нет. К врачу раньше не обращалась.

Учитывая тот факт, что студенты должны выйти в больницы на клиническую практику, нельзя забывать и о развитии письменной речи. Данный продуктивный вид деятель-

ности поможет им при оформлении медицинской документации. Поэтому завершить изучение этого заболевания рекомендуется заполнением медицинской карты стационарного больного, в которой будут отражены паспортные данные больного, его жалобы, история настоящего заболевания, история жизни, настоящее состояние и предположительный диагноз.

В качестве контроля коммуникативно-речевой компетенции студентов-медиков после изучения темы «Заболевания эндокринной системы. Сахарный диабет» предлагается выполнение соответствующих тестовых заданий. Чем разнообразнее работа с текстом по специальности, тем больший интерес и желание усвоить тему вызывает она у студентов.

Для доказательства эффективности целенаправленной работы с научным стилем речи на занятиях по РКИ было проведено исследование двух групп учащихся со сходным уровнем владения НСР. Студенты были поделены

Таблица 1

Уровни владения научным стилем речи у иностранных студентов медицинского вуза ЭГ и КГ на начальном этапе исследования

Уровень владения научным стилем речи иностранных студентов медицинского вуза	Экспериментальная группа n = 18		Контрольная группа n = 18	
	Количество студентов	% соотношение к общему количеству студентов	Количество студентов	% соотношение к общему количеству студентов
1. Высокий	0	0	0	0
2. Средний	5	27,8	7	38,9
3. Низкий	13	72,2	11	61,1

Таблица 2

Уровни владения научным стилем речи у иностранных студентов медицинского вуза ЭГ и КГ на контрольном этапе исследования

Уровень владения научным стилем речи иностранных студентов медицинского вуза	Экспериментальная группа n = 18		Контрольная группа n = 18	
	Количество студентов	% соотношение к общему количеству студентов	Количество студентов	% соотношение к общему количеству студентов
1. Высокий	3	16,7	0	0
2. Средний	11	61,1	9	50
3. Низкий	4	22,2	9	50

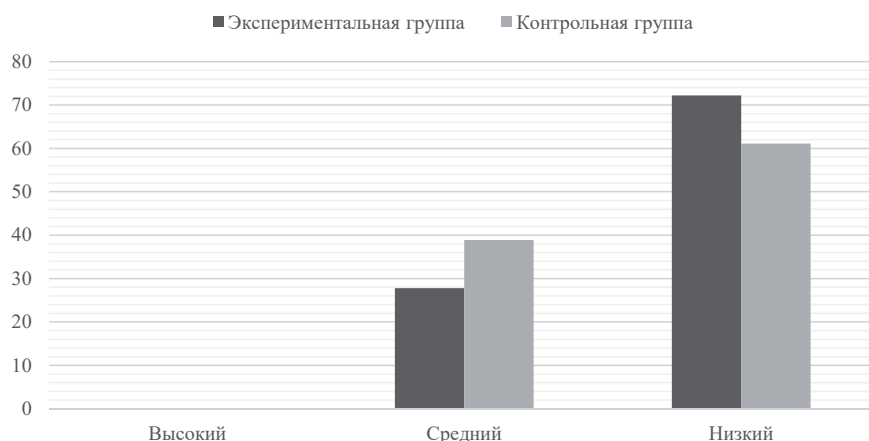


Рис. 1. Соотношение уровней владения научным стилем речи у иностранных студентов медицинского вуза ЭГ и КГ на начальном этапе исследования

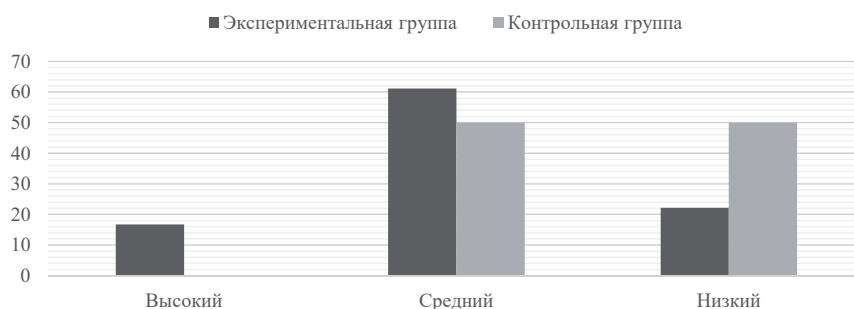


Рис. 2. Соотношение уровней владения научным стилем речи у иностранных студентов медицинского вуза ЭГ и КГ на контрольном этапе исследования

на две группы (по 18 чел.): экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ). В исследовании приняли участие 36 учащихся медицинского вуза в возрасте от 20 до 22 лет. Данные исследования представлены в табл. 1.

Для большей наглядности представим соотношение уровней владения научным стилем речи у иностранных студентов медицинского вуза ЭГ и КГ на начальном этапе исследования в виде диаграммы на рис. 1.

Обе группы готовились выйти на клинический цикл по эндокринологии. Поэтому следующим этапом эксперимента была работа в одной из групп (ЭГ) по предварительному изучению темы по специальности «Заболевания эндокринной системы. Сахарный диабет» на

уроках русского языка. Контрольная группа готовилась выйти на цикл без изучения данной темы.

Экспериментальная группа, изучив данную тему с преподавателем РКИ, продолжила изучать заболевания эндокринной системы на клинической кафедре. На данном этапе было проведено повторное исследование уровня владения научным стилем речи у иностранных студентов экспериментальной и контрольной групп.

Результаты исследования, представленные в табл. 2, показали, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика. Это подтверждает эффективность предварительной целенаправленной работы с НСР на уроках РКИ.

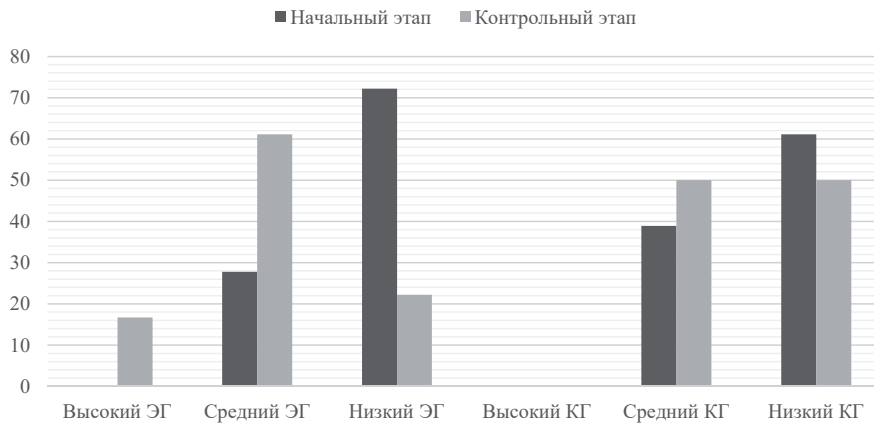


Рис. 3. Динамика владения научным стилем речи у иностранных студентов медицинского вуза ЭГ и КГ на начальном и контрольном этапе исследования, %

Представим динамику уровня владения научным стилем речи более наглядно на рис. 2.

Таким образом, сравнив данные исследования на начальном и контрольном этапах, можно отметить положительную динамику у экспериментальной группы, что представлено на рис. 3.

Результаты эксперимента говорят о необходимости целенаправленной работы по усвоению научного стиля русской речи иностранными студентами медицинского вуза на занятиях по РКИ, предваряя занятия на клинических кафедрах. Надо помнить, что научный стиль речи не является отдельным предметом, это логическое продолжение русского языка, и от успеха его изучения зависит результат усвоения языка будущей специальности.

Список литературы

1. Абельская Р.Ш. Теория и практика делового общения для IT-направлений [Электронный ресурс]: учеб. пособие для вузов. М., 2020. URL: <https://urait.ru/bcode/455356> (дата обращения: 08.01.2021).
2. Алдашева Г.Б. Формирование научного стиля русской речи в условиях медицинского вуза [Электронный ресурс] // Достижения вузовской науки. 2015. № 16. С. 86–91.
3. Ван Мо, Хабибуллина Е.В. Научный стиль речи на занятиях с иностранными студентами, обучающимися по направлению «Международные отношения» // Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные: преподавание и изучение: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Т.Г. Бочиной, А.Ш. Юсуповой, Л.Р. Ахмеровой. Казань, 2016. С. 53–55.

4. Белоглазова Л.Б., Калинина В.С. Формы и средства формирования научного стиля речи с использованием электронных средств обучения // Вестн. Моск. пед. ун-та. Сер.: Информатика и информатизация образования. 2015. № 2(32) С. 95–101.

5. Еремина В.В., Еремина О.С. Место научного стиля речи в процессе обучения иностранцев русскому языку на довузовском этапе // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. Сер.: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. 2014. Т. 11. № 14(141). С. 42–43.

6. Пахомова Е.А. Роль микротекстов в обучении студентов иностранному языку // Гуманитарные и общественные науки в XXI веке: проблемы и основные направления их решения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. проф. Е.В. Коневой. М., 2017. С. 49–50.

7. Петрова Л.Г., Калугина Т.В. Обучение чтению и пониманию смысла текста иностранных студентов медицинского профиля на занятиях по русскому языку: этап довузовской подготовки [Электронный ресурс] // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-chteniyu-i-ponimaniyu-smysla-teksta-inostrannyh-studentov-meditsinskogo-profilya-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-etap/viewer> (дата обращения: 10.03.2021).

8. Пономаренко Л.Н., Мишутинская Е.А., Злобина И.С. Лингвостилистические особенности медицинских текстов в переводческом аспекте // Гуманитарная парадигма. 2018. № 1(4). С. 9–14.

9. Скикевич Т.И., Антонович Н.Т. Некоторые методические аспекты изучения научного стиля речи в иностранной аудитории на занятиях по русскому языку // Язык. Общество. Медицина: материалы XV Юбилейной респ. науч.-практ. конф.

«Язык. Общество. Медицина» и XII науч.-практ. семинара «Образовательные технологии в обучении РКИ (языкам)». Гродно, 2016. С. 433–434.

10. Харзеева С.Э., Аникина А.И., Кутузова Г.И. Обучение иностранных студентов навыкам владения научным стилем речи // Науч. вестн. Моск. гос. техн. ун-та гражданской авиации. 2005. № 94. С. 181–183.

11. Ярославская И.М. Обучение иностранных учащихся предвузовского этапа подготовки функционированию языка медицины на занятиях по русскому языку // Лингвистические и психологические особенности преподавания иностранных языков: сб. материалов междуз. науч.-метод. конф. Ростов н/Д., 2018. С. 225–230.

* * *

1. Abel'skaya R.Sh. Teoriya i praktika delovogo obshcheniya dlya IT-napravlenij [Elektronnyj resurs]: ucheb. posobie dlya vuzov. M., 2020. URL: <https://urait.ru/bcode/455356> (data obrashcheniya: 08.01.2021).

2. Aldasheva G.B. Formirovanie nauchnogo stilya russkoj rechi v usloviyah medicinskogo vuza [Elektronnyj resurs] // Dostizheniya vuzovskoj nauki. 2015. № 16. S. 86–91.

3. Van Mo, Habibullina E.V. Nauchnyj stil' rechi na zanyatiyah s inostrannymi studentami, obuchayushchimisya po napravleniyu «Mezhdunarodnye otnosheniya» // Yazyki Rossii i stran blizhnego zarubezh'ya kak inostrannye: prepodavanie i izuchenie: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod obshch. red. T.G. Bochinoj, A.Sh. Yusupovoj, L.R. Ahmerovoj. Kazan', 2016. S. 53–55.

4. Beloglazova L.B., Kalinina V.S. Formy i sredstva formirovaniya nauchnogo stilya rechi s ispol'zovaniem elektronnyh sredstv obucheniya // Vestn. Mosk. ped. un-ta. Ser.: Informatika i informatizaciya obrazovaniya. 2015. № 2(32) S. 95–101.

5. Eremina V.V., Eremina O.S. Mesto nauchnogo stilya rechi v processe obucheniya inostrancev russkomu yazyku na dovuzovskom etape // Izv. Volgogr. gos. tekhn. un-ta. Ser.: Novye obrazovatel'nye sistemy i tekhnologii obucheniya v vuze. 2014. T. 11. № 14(141). S. 42–43.

6. Pahomova E.A. Rol' mikrotekstov v obuchenii studentov inostrannomu yazyku // Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki v XXI veke: problemy i osnovnye napravleniya ih resheniya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. prof. E.V. Koneevoj. M., 2017. S. 49–50.

7. Petrova L.G., Kalugina T.V. Obuchenie chteniyu i ponimaniyu smysla teksta inostrannyh studentov medicinskogo profilya na zanyatiyah po russkomu yazyku: etap dovuzovskoj podgotovki [Elektronnyj resurs] // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. Ser.: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-chteniyu-i-ponimaniyu-smysla-teksta-inostrannyh-studentov-me>

ditsinskogo-profilya-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-etap/viewer (data obrashcheniya: 10.03.2021).

8. Ponomarenko L.N., Mishutinskaya E.A., Zlobina I.S. Lingvostilisticheskie osobennosti medicinskih tekstov v perevodcheskom aspekte // Gumanitarnaya paradigma. 2018. № 1(4). S. 9–14.

9. Skikevich T.I., Antonovich N.T. Nekotorye metodicheskie aspekty izucheniya nauchnogo stilya rechi v inostrannoj auditorii na zanyatiyah po russkomu yazyku // Yazyk. Obshchestvo. Medicina: materialy XV Yubilejnoj resp. nauch.-prakt. konf. «Yazyk. Obshchestvo. Medicina» i XII nauch.-prakt. seminar «Obrazovatel'nye tekhnologii v obuchenii RKI (yazykam)». Grodno, 2016. S. 433–434.

10. Harzeeva S.E., Anikina A.I., Kutuzova G.I. Obuchenie inostrannyh studentov navykam vladeniya nauchnym stilem rechi // Nauch. vestr. Mosk. gos. tekhn. un-ta grazhdanskoj aviacii. 2005. № 94. S. 181–183.

11. Yaroslavskaya I.M. Obuchenie inostrannyh uchashchihsya predvuzovskogo etapa podgotovki funkcionirovaniyu yazyka mediciny na zanyatiyah po russkomu yazyku // Lingvisticheskie i psihologicheskie osobennosti prepodavaniya inostrannyh yazykov: sb. materialov mezhvuz. nauch.-metod. konf. Rostov n/D., 2018. S. 225–230.

Peculiarities of the work with the text of the specialty in the universities of the medical and biological profile at the classes of the Russian language as a foreign language based on the theme “Diseases of the endocrine system: diabetes mellitus”

The article deals with the key role of the development of the skills of the work with the scientific texts of the profile of the students in the medical universities at the classes of the Russian language as a foreign language. There is given the example of the algorithm of the work with the scientific text while studying the theme “Diseases of the endocrine system: diabetes mellitus”. There is presented the experimental substantiation of the efficiency of the task-oriented work directed to learning the scientific style of the Russian speech by the foreign students of the medical university at the classes of the Russian language as a foreign language preventing the classes at the clinical departments.

Key words: *Russian Language as a Foreign Language, scientific language, scientific and medical text, skills of the work with texts, interactive methods, professional competence.*

(Статья поступила в редакцию 02.07.2021)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Е.Н. ГАЛИЧКИНА
(Астрахань)

ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРС: ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Описываются основные направления изучения интернет-дискурса (коммуникативное, функционально-стилистическое, социолингвистическое, лингвокультурологическое, жанрово-дискурсивное), намечаются устойчивые тенденции его развития. Детальное описание получает авторская лингвосемиотическая модель интернет-коммуникации, включающая конститутивные и дополнительные признаки интернет-дискурса.

Ключевые слова: *интернет-дискурс, сетевой дискурс, жанры сетевого дискурса, жанры интернет-дискурса, цифровой дискурс.*

Интернет-лингвистика является одним из сравнительно новых исследовательских направлений современного языкознания. Эта область исследования носит ярко выраженный междисциплинарный характер, поскольку в ней интегрируются достижения социолингвистики, лингвистики текста, теории речевых жанров лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, лингвоперсонологии. В последние десятилетия эта область знания привлекла пристальное внимание многих лингвистов. Если на Западе изучение особенностей компьютерно-опосредованной коммуникации находилось в фокусе исследовательского интереса с 1960-х гг., то в нашей стране лингвисты стали активно изучать данную проблему с конца 1990-х гг. Одним из первых, кто обратил внимание на язык «послеписьменной» эры, был профессор В.И. Карасик, чьи идеи о появлении принципиально нового способа хранения информации в электромагнитных сигналах, о расширении понятия «текст» до семио-

тического концепта, включающего зрительный образ в статике и динамике, звуковое сопровождение и собственно текст, об экспансии иконических знаков, образов как основной тенденции послеписьменного периода общения, о необходимости исследования содержательной составляющей компьютерных текстов и языкового поведения участников компьютерной коммуникации [11, с. 56] получили развитие в наших работах [4; 5]. Автор статьи ставит следующие задачи: описать основные направления изучения интернет-дискурса, охарактеризовать жанровое пространство интернет-дискурса и обозначить тенденции его развития.

Назовем имена нескольких авторов, которые на настоящий момент внесли значительный вклад в развитие интернет-лингвистики. Сегодня существует несколько работ, посвященных изучению компьютерной коммуникации. Это докторские диссертации А.А. Атабековой «Сопоставительный анализ функционирования языка на англо- и русскоязычных Web-страницах» [2]; О.В. Дедовой «Лингвосемиотический анализ электронного гипертекста: на материале русскоязычного Интернета» [8]; Н.А. Ахреновой «Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление» [3]; П.В. Морослина «Лингвокультурологические основы теории функционирования Рунета в пространстве межкультурной коммуникации» [15]; Л.Ю. Щипициной «Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале немецкого языка)» [23]; Е.Н. Галичкиной «Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство» [4]; О.В. Лутовиновой «Языковая личность в виртуальном дискурсе» [12] и др. и коллективная монография «Интернет-коммуникация как новая речевая формация» под редакцией Т.Н. Колокольцевой и О.В. Лутовиновой [10]. Вышеупомянутые труды организуют проблемное поле лингвистических исследований, и феномен «интернет-дискурс» становится благодаря этим работам актуальным предметом изучения лингвистики. В пространстве данного проблемного поля выделим несколько направ-

лений, которые, на наш взгляд, являются наиболее популярными.

Проведенный нами контент-анализ трехсот страниц электронных научных библиотек и баз данных, среди которых библиотека диссертаций и авторефератов Dissercat, Электронная библиотека РГБ, информационно-аналитический портал eLibrary, показал, что интенсивное формирование понятийного аппарата лингвистики Интернета пришлось на начало 2000-х гг. В этот период термин *компьютерный дискурс* являлся самым распространенным в отечественных исследованиях, постепенно широкое распространение в научном обиходе получили термины *компьютерно-опосредованное общение, интернет-общение, компьютерная коммуникация, электронная коммуникация, интернет-коммуникация, виртуальная коммуникация, компьютерно-опосредованная коммуникация, виртуальный дискурс, сетевой дискурс, интернет-дискурс, компьютерно-медийный дискурс* (см. список терминологии, описывающей феномен общения в сети Интернет [10, с. 23]). На данный момент в одном из самых крупных каталогов диссертаций в российском Интернете, в разделе «Филологические науки. Языкознание», представлено около 200 диссертационных работ, из них 79 по специальности 10.02.19 «Теория языка»; 48 по специальности 10.02.04 «Германские языки»; 45 по специальности 10.02.01 «Русский язык» и 28 по специальности 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание». Точное количество работ подсчитать сложно, поскольку данные базы регулярно обновляются.

В русле коммуникативного направления целая серия исследований посвящена изучению особенностей языка Интернета: выявляют признаки соотношения устной и письменной форм речи в пространстве интернет-коммуникации и на основе параметров *книжность/разговорность, синхронность/асинхронность, официальность/неофициальность* выделяют жанры с низкой, средней и высокой степенью выраженности процесса орализации [13, с. 5]; изучают специфику функционирования языка, используемого в неофициальной интернет-коммуникации [16, с. 28; 22, с. 4], и особенности коммуникативного поведения пользователей Интернета [19, с. 5], в том числе и национально-культурные особенности [20, с. 63]. В целом исследователи сходятся во мнении о том, что с расширением сферы охвата современных средств комму-

никации в интернет-среде сформировалась новая гибридная устно-письменная форма существования языка.

В рамках функционально-стилистического направления на первый план выходит изучение функциональной разновидности языка [9, с. 30], коммуникативных стратегий пользователей и в целом существующих функциональных стилей в Интернете. Так, Л.С. Патрушева в ходе изучения основных стилистических особенностей форума как жанра интернет-дискурса отмечает, что язык форума характеризуется специальным коммуникативным кодом, под которым понимается «использование особых лексических и стилистических средств, характерных для сложившихся сетевых сообществ» [18, с. 43].

Анализируя особенности функционирования русского языка в Интернете, целый ряд исследователей обращает внимание на процесс заимствования в условиях интернет-коммуникации [7, с. 27; 14, с. 74 и др.]. Данный процесс, на наш взгляд, наиболее активно проявляется в молодежном сетевом сленге, в котором заимствованные лексемы посредством транскрипции активно «инкорпорируются» в русский текст. Например, *кринж* (от англ. *cringe* – «отвращение»), *хейтер* (от англ. *hater* – «недруг, ненавистник»), *абьюзер* (от англ. *abuser* – «агрессор, насильник»), *токсик* (от англ. *toxic* – «токсичный, ядовитый»), *го* (от англ. *to go* – «идти»), *сторис* (от англ. *stories* – «истории») и др. Одним из самых продуктивных способов образования сленгизмов в социальных сетях можно назвать суффиксальный, присоединение к иноязычной основе русскоязычных морфем: *спам – спамить, пост – постить, гейм – геймить, гугл – гуглить, инстаграм – инстаграмить, лайк – лайкать, бан – банить, свайп – свайпить, репост – репостить, хайп – хайпить, скролл – скроллить, хейт – хейтить, чилл – чиллить, тригер – тригерить* и др. В данных примерах свободной сочетаемостью обладает суффикс *-и-*. При образовании совершенного вида вышперечисленных лексем зачастую используется префикс *за-* в значении «доводить до результата»: *постить – запостить, гуглить – загуглить, флексить – зафлексить, чиллить – зачиллить, банить – забанить, делит – заделитить* и др. Заимствованные слова, попадая в русский язык, вынуждены подчиняться правилам русской грамматики (*тик-ток, (он) тиктокает, (они) тиктокают; (хватит) тиктокать; тик-токнуть; абьюз – абьюзять – абьюзивные отношения* и др.). В целом в сете-

вом дискурсе наблюдается двойственная тенденция: можно говорить, с одной стороны, о приближении письма к идеографическому (смайлики; эмодзи; мемы; аббревиатуры, которые сложно прочитать), с другой – о стремительном приближении к «звучащей» речи (компенсация усилий и сокращение слов, разговорный регистр).

Еще одно популярное направление дискуссии в рамках лингвистических исследований интернет-коммуникации – социолингвистическое. Данный подход предполагает изучение взаимосвязи общества и Интернета, изменений в плане употребления языка и реакции социума на эти изменения. Одними из самых сложных задач для исследователей, работающих в рамках данного направления, являются определение статуса исследуемого феномена, выделение конститутивных признаков интернет-дискурса и разработка единого категориального аппарата лингвистики Интернета.

В русле социолингвистического подхода нами была разработана *лингвосемиотическая модель интернет-коммуникации*, которая включает три компонента: 1) диалектическое единство двух базовых модусов интернет-коммуникации – актуального и сетевого общения, 2) конститутивные и вспомогательные признаки интернет-коммуникации и 3) переменные характеристики интернет-коммуникации: канал, участники интернет-коммуникации, форматы, способы и режим ведения актуального либо сетевого (синхронного или асинхронного) диалога.

Выделим *конститутивные признаки интернет-дискурса*.

1. Бимодальность – возможность двух форматов взаимодействия в сети Интернет: актуальный и сетевой. Под актуальным форматом понимается естественное общение субъектов с другими реально существующими субъектами в режиме офлайн (вне сети). Сетевой формат взаимодействия в сети Интернет, в свою очередь, может актуализироваться посредством синхронной и асинхронной формы коммуникативного взаимодействия пользователей.

2. Презентационность – самопрезентация в сети Интернет, акцентирование собственного имиджа для продвижения своего контента как товара или продукта, уподобляемого товару (личный брендинг / self-branding).

3. Поликодовость – сочетание нескольких семиотических кодов передачи информации в сети Интернет; взаимодействие визуального и аудиального канала, возможность обмени-

ваться письменными текстами, изображениями, видео, речью (прямые трансляции, стримы в социальных сетях, сториз).

4. Лингвокреативность, т. е. творческий, культурно обусловленный процесс порождения вербальных новообразований и нетривиальных текстов, оказывающих воздействие на реципиента своей структурой, семантическим содержанием, своеобразием знакового кодирования смысла, образным или когнитивным потенциалом. В этой связи мы предлагаем выделять следующие разновидности «нетривиального» в сети Интернет: новообразования, созданные ресурсами собственного языка или путем заимствования из другого языка; сетевой жаргон; прецедентные тексты (анекдоты, антипословицы); неофольклорные тексты (стишки-пирожки, сетевые шутки, анекдоты, частушки, пародии); поликодовые тексты (мемы, мотиваторы, коллажи, демотиваторы, инфограммы).

Представляется возможным выделить *дополнительные признаки интернет-дискурса*:

1) ювенилизация – ориентация на нормы игрового молодежного поведения как доминирующего образца современной массовой культуры [4, с. 92];

2) виртуализация – взаимовлияние сетевого общения на общение актуальное в его различных жанрах (восприятие размытого времени, сближение пространства, множественная самоидентификация);

3) интерактивность – способность программы вести диалог с пользователем, а также функционально-технические характеристики форматов интернет-дискурса (сайт, социальная сеть, мессенджер, форум, чат и др.), которые способствуют осуществлению «реального» диалога между пользователями, их «реактивного» взаимодействия.

Ведущим критерием выделения интернет-дискурса среди всех других видов мы считаем инструментальный признак, т. е. режим общения. Речь идет об информационно-коммуникативном взаимодействии пользователей в онлайн-пространстве. Такое взаимодействие носит инструментальный, опосредованный техническим средством характер. В течение долгих лет компьютер был единственным инструментом-посредником, который обеспечивал выход в сеть Интернет. Однако сегодня этот ряд пополнился сотовым телефоном (смартфоном), технически сочетающим возможности мобильного телефона и компьютера. С помощью смартфона современные пользователи осуществляют когнитивную де-

тельность в интернет-среде, при этом физически они могут находиться как в публичных местах (на работе, в кино, в театре, в общественном транспорте и др.), так и у себя дома. Попутно заметим, что использование сотового телефона в публичных местах и в рамках семьи регулируется определенными жесткими, вариативными и свободными правилами поведения (более подробно см. статью Е.Н. Галичкиной [6, с. 138]).

Еще более широкий круг вопросов рассматривается в рамках *жанрово-дискурсивного подхода*, среди которых выявление критериев классификации жанров в сетевом пространстве, описание прототипных, «погруженных» в сетевое пространство жанров и новых жанров, появившихся в интернет-дискурсе и др. Классификацию жанров интернет-дискурса исследователи производят на основе целого ряда критериев и признаков. Так, Л.Ю. Щипицина классифицирует жанры компьютерно-опосредованной коммуникации на основе медийных, функциональных и структурных признаков. Конститутивной единицей компьютерно-опосредованной коммуникации признается ее сеанс как квант интерактивного континуума, а единицей описания общения является жанр компьютерно-опосредованной коммуникации. Согласно Л.Ю. Щипициной, модель описания жанра компьютерно-опосредованной коммуникации включает медийные, прагматические, структурно-семантические и стилистические факторы [23, с. 41]. О.В. Лутвинова выделяет дискурсообразующие и дискурсоприобретенные жанры интернет-дискурса, руководствуясь ведущей интенцией [12, с. 73]. К дискурсообразующим жанрам исследователь относит электронную почту, форум, чат, блог, в то время как спам, флейм, флуд, виртуальный роман рассматриваются как дискурсоприобретенные.

Мы, в свою очередь, принимая во внимание отличительные особенности канала общения, предлагаем разделять речевые жанры интернет-пространства на *институциональные* и *персональные*. Это разграничение соотносится с соответствующим делением типов дискурса в трудах В.И. Карасика. Базовым параметром классификации *жанров институциональной коммуникации* признается сфера жизнедеятельности социума, вид социального института и его функциональные качества. *Жанры персонального интернет-дискурса* мы предлагаем разделять на *эпистолярные* и *инсталляционные*. Цель эпистолярных жанров – выразить свое личное отношение или раскрыть

внутренний мир. Цель инсталляционных жанров – вызвать позитивную или негативную эмоциональную реакцию пользователей. Под «инсталляцией» понимается презентационное общение в его концентрированном виде [17, с. 29]. К *эпистолярным жанрам интернет-дискурса* отнесем электронную почту, блог, персональный веб-сайт, личную страницу в «Твиттере» (или «Инстаграме», «ТикТоке», «ВКонтакте» и др.). *Инсталляционные жанры интернет-дискурса* мы предлагаем подразделять по признаку коммуникативной тональности на фатические жанры, смеховые жанры и агрессивные жанры. Ключевым фатическим жанром является чат. Ключевыми смеховыми жанрами выступают шутка, частушка, пародия, анекдот, стишки-пирожки, мемы, демотиваторы и др. Ключевыми агрессивными жанрами являются троллинг, флейминг и хейтинг. Главная задача тролля – путем провокационных утверждений спровоцировать негативную эмоциональную реакцию пользователей Сети. Главная задача флеймера – намеренно нарушить правила и нормы компьютерного этикета. Цель хейтера – атаковать оппонента, обидеть, выразить несогласие, ненависть и, возможно, опозорить его перед подписчиками. В целом для всех трех агрессивных коммуникативных стратегий сетевого дискурса (троллинг, флейминг и хейтинг) характерен обмен эмоционально несдержанными, оскорбительными сообщениями, зачастую переходящими «на личности». Во всех трех агрессивных коммуникативных стратегиях присутствуют грубое отрицание этикетных формул обращения, использование денигративных эпитетов, издевательское предположение о ментальных, внешних или любых других способностях оппонента, а также преувеличение инициатором агрессивной коммуникации собственной значимости.

В русле лингвокультурологического направления исследователи устанавливают понятийные, образные и ценностные характеристики следующих концептов, конституирующих интернет-пространство: «компьютер» [21, с. 6], «Интернет» [1, с. 15], «киберпространство» и «виртуальное пространство» [3, с. 8]. В ходе осмысления данных концептов исследователи приходят к ряду важных выводов. Согласно мнению С.И. Агаюловой, специфика бытования концепта «Интернет» в обиходном сознании пользователей и профессиональном сознании специалистов в сфере информационных технологий заключается в следующем: специалисты в сфере ин-

формационных технологий обладают профессиональными знаниями в данной области, в то время как рядовые пользователи владеют только базовыми понятиями; профессионалы являются активными субъектами интернет-коммуникации, они не только принимают участие в специальных форумах, но и создают технологические продукты и разрабатывают контент, а рядовые пользователи являются пассивными потребителями контента и продуктов; профессионалы активно используют в своей речи жаргонные наименования компьютерных технологий и узкоспециальных понятий, в то время как рядовые пользователи оперируют обиходными словами [1, с. 5]. Согласно мнению Ю.В. Хоревой, специфика репрезентации концепта «компьютер» в произведениях научной фантастики состоит в следующем: компьютер – это главный герой научно-фантастических произведений, он наделяется авторами данных произведений широкими функциональными возможностями и способностями. Компьютер «осмысливается» в научно-фантастических произведениях посредством антропоморфных, фито-фауноморфных, аксиологических, а также инструментальных метафор [21, с. 15].

На современном этапе в русле лингвокультурологического направления продолжают исследования по систематизации концептов, конституирующих пространство интернет-дискурса. К базовым концептам интернет-дискурса мы отнесем «компьютер», «Интернет», «пользователь», «программист», «смартфон». В целом концептосферу интернет-дискурса формируют множество концептов: «киберобщество», «киберпреступление», «кибербезопасность», «кибербуллинг», «виртуальная реальность», «веб-сайт», «социальная сеть», «Инстаграм», «ТикТок», «хештег» и др. Выделим особую разновидность концептов, которые получили название лингвокультурного типажа. Внутри интернет-дискурса выделим довольно обширный ряд типажей: программист, хакер, геймер, системный администратор, пользователь, чайник, ламер, спамер, флудер, флеймер, хейтер, блогер, влогер, стример, тиктокер, инстаблогер, модератор, киберпреступник и др.

В свою очередь, обратим внимание на несколько устойчивых тенденций развития интернет-дискурса.

Первая тенденция – усиление «реактивного» взаимодействия пользователей. Речь идет об «интерактивности» форматов сете-

вого дискурса. Применительно к социальной сети «Инстаграм» «интерактивность» представляет собой способность информационно-коммуникационного формата воссоздать «реальный», «живой» диалог между автором публикации и подписчиками, активно и разнообразно реагировать на действия пользователя. Приведем ряд примеров.

Автор аккаунта (#thailand_mila) рассказывает своим подписчикам о том, что планирует купить новую квартиру в Таиланде и размещает в разделе «Истории» / Stories фотографию строительной площадки, где началось строительство будущего дома. Фотография сопровождается вербальным рядом (слова автора аккаунта внизу фотографии: *Через неделю с мужем решим, будем покупать или нет*) и невербальным (в верхней части фотографии две кнопки с двумя вариантами ответа: *да, нет*).

Автор аккаунта (#veronikamozart) рассказывает своим подписчикам о своей жизни в Италии, иногда она выкладывает фотографии, на которых она в шляпе. Фотография сопровождается вербальным рядом (слова автора аккаунта сверху фотографии: *Завтра у меня день рождения. С годами на многое стала смотреть по-другому. Все чаще думаю «прибавляет мне года» что-то или «молодит»*) и невербальным рядом (в нижней части фотографии две кнопки с двумя вариантами ответа: *старше, как обычно*).

Автор аккаунта (#supreme.english) показывает новую упаковку продукта. Фотография сопровождается и вербальным рядом (слова автора аккаунта: *Увидели такую?*), и невербальным (в нижней части фотографии две кнопки с двумя вариантами ответа: *да, нет*).

Авторы вышеупомянутых публикаций находятся в ситуации выбора и обращаются за советом к своим подписчикам. Используя новый технический инструмент «Инстаграма» – функцию голосования (опроса), – они воссоздают живой полимодальный диалог с подписчиками, демонстрируют важность, значимость мнения аудитории, просят голосовать (выбрать интерактивную кнопку с вербальной надписью или невербальной: вы можете увидеть изображение смайлика, который необходимо передвинуть слева направо по горизонтальной шкале и показать степень своей реакции, заинтересованности).

Вторая тенденция – постепенное увеличение степени синхронности, разговорности и эмоциональности сетевого дискурса. Особенно это характерно для жанров и форма-

тов, которые поддерживают синхронное взаимодействие коммуникантов (чат, социальные сети, мессенджеры и др.). В этой связи выделим несколько коммуникативных ролей участников сетевого-дискурса: *роль адресанта* и *роль адресата*. *Роль адресанта* – это роль пишущего, автора публикации или поста. *Роль адресата* – это роль воспринимающего, читающего, слушающего, которому можно разделить на роль *пассивного адресата* и роль *адресата-ретранслятора*. Пассивный адресат (другими словами, адресат-неретранслятор) – это косвенный, вторичный участник общения, который может быть пассивным наблюдателем с возможным включением в общение, например в виде реактивных комментариев, «одобрений» в виде лайков-реактивов. Адресат-ретранслятор – это активный участник, вовлеченный в процесс общения, которого когда-то на форумах называли «завсегдатаем».

Третья тенденция – эволюция форматов интернет-дискурса, устаревание одних форматов и появление новых. Речь идет об «устаревании» или «перерождении» одних жанров и появлении новых. Так, ICQ (система мгновенного обмена текстовыми сообщениями) и Bulletin Board System (система общественных досок объявлений, позволяющая пользователям обмениваться с другими сообщениями) переживали пик своего расцвета в 1990-е гг. и сегодня больше не являются популярными. На современном этапе появились новые жанры: влоги, сториз, стримы. На наш взгляд, интернет-сообщество представляет разнообразный набор культурных ценностей и культурных сценариев, отличный от культурных ценностей и сценариев реального мира. Следовательно, жанры, используемые в сетевых культурных сценариях, будут претерпевать модификации в использовании новых жанровых приемов и в ориентации на виртуального адресата. По всей видимости, при переходе из одного формата в другой жанры будут изменяться, т. е. будет меняться набор их жанрообразующих признаков.

Развитие сетевого дискурса связано, на наш взгляд, со стремительным увеличением количества жанров как ответом на появление новых технологических форматов, при этом авторы публикаций будут ориентироваться на новую аудиторию и расширять рамки уже установленных в других форматах ограничений. Так, автор инстаграм-аккаунта психолог Мария Вайс сообщает своим подписчикам (орфография и пунктуация автора сохранены):

Доброго дня, друзья! Жду вас в прямом эфире. У нас сегодня вопросы и ответы. Спасибо всем, кто подписан на мой Telegram канал! Вы видите, что я там совсем другая, более откровенная. Там нет цензуры. Кто еще не со мной, подписывайтесь на мой Телеграм-канал «Тайная жизнь психолога». Там я пишу вещи, которые не пишу в Инсте и других соц. сетях. Присоединяйтесь!

Мы видим, что при переходе в другой формат взаимодействия (из «Инстаграма» в «Телеграм») со своими подписчиками автор публикации выражает готовность к более «открытому», искреннему диалогу, возможно, на более «закрытые» темы в силу отсутствия системы надзора за содержанием и распространением публикуемой информации.

Четвертой тенденцией современного сетевого дискурса является высокая степень «включенности» пользователей в процесс формирования информационно-коммуникационного контента. Речь идет об авторских блогах, ютьюб-каналах, содержание которых наполняется как индивидуальными пользователями, так и авторскими коллективами. Осознавая, насколько ценной стала информация в постиндустриальном обществе, авторы сообщений стараются опубликовать интересный, актуальный для аудитории контент, найти своего целевого реципиента, завоевать его внимание, расположение и доверие. Визуальное выражение информации увеличивается, поскольку опора на слово снижается.

Подведем итоги. Интернет-лингвистика, являясь одним из сравнительно новых исследовательских направлений современного языкознания, носит ярко выраженный междисциплинарный характер. В пространстве данного проблемного поля мы выделяем несколько направлений:

- коммуникативное;
- функционально-стилистическое;
- социолингвистическое;
- лингвокультурологическое;
- жанрово-дискурсивное.

В результате исследования нами была разработана лингвосемиотическая модель интернет-дискурса, включающая следующие компоненты:

- 1) диалектическое единство двух базовых модусов интернет-коммуникации – актуально-го и сетевого общения;
- 2) конститутивные и вспомогательные признаки интернет-коммуникации;
- 3) переменные характеристики интернет-коммуникации (канал, участники интернет-

коммуникации, форматы, способы и режим ведения актуального либо сетевого диалога).

В ходе исследования нами были выделены конститутивные и дополнительные признаки интернет-дискурса. К конститутивным признакам мы относим бимодальность, презентационность, поликодовость, лингвокреативность, к дополнительным – ювенилизацию (ориентация на нормы игрового молодежного поведения), виртуализацию (взаимное влияние сетевого общения на актуальное), интерактивность (функционально-технические характеристики форматов интернет-дискурса, способствующие осуществлению «реального» взаимодействия пользователей).

Ведущим критерием выделения интернет-дискурса среди всех других видов мы считаем инструментальный признак. Принимая во внимание отличительные особенности канала общения, мы предлагаем разделять речевые жанры интернет-пространства на *институциональные* и *персональные*. Данное разграничение соотносится с соответствующим делением типов дискурса в трудах В.И. Карасика. Жанры персонального интернет-дискурса, в свою очередь, будем делить на *эпистолярные* и *инсталляционные*. Мы выделяем следующие *устойчивые тенденции развития сетевого дискурса*:

1) усиление «реактивного» взаимодействия пользователей;

2) постепенное увеличение степени синхронности, разговорности, эмоциональности сетевого дискурса;

3) эволюция форматов интернет-дискурса, устаревание одних форматов и появление новых; увеличение количества жанров в результате появления новых технологических форматов и «расширение» ограничений, установленных в других форматах общения;

4) высокая степень включенности пользователей в процесс формирования информационно-коммуникационного контента.

Список литературы

1. Агаюлова С.И. Концепт «Интернет» в обиходном и профессиональном языковом сознании: дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2010.

2. Атабекова А.А. Сопоставительный анализ функционирования языка на англо и русскоязычных Web-страницах: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2004.

3. Ахренова Н.А. Интернет-дискурс как глобальное межкультурное явление и его языковое оформление: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009.

4. Галичкина Е.Н. Компьютерная коммуникация: лингвистический статус, знаковые средства, жанровое пространство: дис. ... д-ра филол. наук. Астрахань, 2012.

5. Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2001.

6. Галичкина Е.Н. Языковые характеристики правил и норм общения по сотовому телефону // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 4. С. 136–142.

7. Горбунова И.В. Функционально-стратегический потенциал англицизмов в интернет-дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2011.

8. Дедова О.В. Лингвосомиотический анализ электронного гипертекста: на материале русскоязычного Интернета: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2006.

9. Иванов Л.Ю. Язык в электронных средствах коммуникации // Культура русской речи. М., 2003. С. 791–793.

10. Интернет-коммуникация как новая речевая формация: коллективная монография / науч. ред. Т.Н. Колокольцева, О.В. Лутовинова. М., 2014.

11. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.

12. Лутовинова О.В. Языковая личность в виртуальном дискурсе: дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2013.

13. Люсенко С.А. Взаимодействие устной и письменной формы существования языка в интернет-коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2010.

14. Максимова О.Б. Язык в интернет-коммуникации: общие закономерности и национально-культурные особенности (на материале русского и английского языков) // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2020. № 4. Т. 11. С. 74–79.

15. Морослин П.В. Лингвокультурологические основы теории функционирования Рунета в пространстве межкультурной коммуникации: дис. ... д-ра филол. наук. М., 2010.

16. Обухова О.В. Социокультурные факторы формирования лексики интернета: на материале английского языка: дис. ... канд. филол. наук. М., 2007.

17. Олянич А.В. Презентационная теория дискурса: моног. Волгоград, 2004.

18. Патрушева Л.С. Форум как речевой жанр интернет-дискурса: дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2015.

19. Самойленко Л.В. Фатические средства в речи пользователей компьютерной сетью (на материале жанра Чата): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2010.

20. Смирнов Ф.О. Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках: дис. ... канд. филол. наук. Ярославль, 2004.

21. Хорева Ю.В. Обозначение и осмысление компьютера в текстах научной фантастики: дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2012.

22. Чепель Ю.В. Специфика синонимии в интернет-коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2009.

23. Щипицина Л.Ю. Комплексная лингвистическая характеристика компьютерно-опосредованной коммуникации (на материале немецкого языка): дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2011.

* * *

1. Agayulova S.I. Koncept «Internet» v obihodnom i professional'nom yazykovom soznanii: dis. ... kand. filol. nauk. Astrahan', 2010.

2. Atabekova A.A. Sopostavitel'nyj analiz funkcionirovaniya yazyka na anglo i russkoyazychnyh Web-stranichah: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2004.

3. Ahrenova N.A. Internet-diskurs kak global'noe mezhhkul'turnoe yavlenie i ego yazykovoe oformlenie: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2009.

4. Galichkina E.N. Komp'yuternaya kommunikaciya: lingvisticheskij status, znakovye sredstva, zhanrovoe prostranstvo: dis. ... d-ra filol. nauk. Astrahan', 2012.

5. Galichkina E.N. Specifika komp'yuternogo diskursa na anglijskom i russkom yazykah (na materiale zhanra komp'yuternyh konferencij): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2001.

6. Galichkina E.N. Yazykovye harakteristiki pravil i norm obshcheniya po sotovomu telefonu // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2020. T. 11. № 4. S. 136–142.

7. Gorbunova I.V. Funkcional'no-strategicheskij potencial anglicizmov v internet-diskurse: dis. ... kand. filol. nauk. Irkutsk, 2011.

8. Dedova O.V. Lingvosemioticheskij analiz elektronnoho giperteksta: na materiale russkoyazychnogo Interneta: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2006.

9. Ivanov L.Yu. Yazyk v elektronnyh sredstvah kommunikacii // Kul'tura russkoj rechi. M., 2003. S. 791–793.

10. Internet-kommunikaciya kak novaya rechevaya formaciya: kollektivnaya monografiya / nauch. red. T.N. Kolokol'ceva, O.V. Lutovinova. M., 2014.

11. Karasik V.I. Yazykovej krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.

12. Lutovinova O.V. Yazykovaya lichnost' v virtual'nom diskurse: dis. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2013.

13. Lyusenko S.A. Vzaimodejstvie ustnoj i pis'mennoj formy sushchestvovaniya yazyka v internet-kommunikacii: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2010.

14. Maksimova O.B. Yazyk v internet-kommunikacii: obshchie zakonomernosti i nacional'no-kul'turnye osobennosti (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov) // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2020. № 4. T. 11. S. 74–79.

15. Moroslin P.V. Lingvokul'turologicheskie osnovy teorii funkcionirovaniya Runeta v prostranstve mezhhkul'turnoj kommunikacii: dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2010.

16. Obuhova O.V. Sociokul'turnye faktory formirovaniya leksiki interneta: na materiale anglijskogo yazyka: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2007.

17. Olyanich A.V. Prezentacionnaya teoriya diskursa: monog. Volgograd, 2004.

18. Patrusheva L.S. Forum kak rechevoj zhanr internet-diskursa: dis. ... kand. filol. nauk. Izhevsk, 2015.

19. Samojlenko L.V. Fatcheskie sredstva v rechi pol'zovatelej komp'yuternoj set'yu (na materiale zhanra Chata): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Astrahan', 2010.

20. Smirnov F.O. Nacional'no-kul'turnye osobennosti elektronnoj kommunikacii na anglijskom i russkom yazykah: dis. ... kand. filol. nauk. Yaroslavl', 2004.

21. Horeva Yu.V. Oboznachenie i osmyslenie komp'yutera v tekstah nauchnoj fantastiki: dis. ... kand. filol. nauk. Astrahan', 2012.

22. Chepel' Yu.V. Specifika sinonimii v internet-kommunikacii: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kursk, 2009.

23. Shchipicina L.Yu. Kompleksnaya lingvisticheskaya harakteristika komp'yuterno-oposredovanoj kommunikacii (na materiale nemeckogo yazyka): dis. ... d-ra filol. nauk. Voronezh, 2011.

Internet discourse: the basic research areas and the tendencies of development

The article deals with the description of the following Internet discourse research areas (communicative, functional and stylistic, sociolinguistic, linguo-cultural, genre-discourse). The author identifies the key trends of its development. There is given a detailed description of the author's linguo-semiotic model of the Internet communication including the constitutive and additional traits of the Internet discourse.

Key words: *Internet discourse, net discourse, genres of net discourse, genres of Internet discourse, digital discourse.*

(Статья поступила в редакцию 16.07.2021)

Н.К. ПРИГАРИНА
(Волгоград)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕКЛАМНЫХ
ТЕКСТОВ В СИСТЕМЕ
КУЛЬТУРОСООБРАЗНЫХ
ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ РКИ**

Анализируется лингводидактический потенциал аутентичных рекламных текстов, используемых при обучении РКИ. Материалом для исследования послужили вербальные и поликодовые рекламные тексты, выявленные методом сплошной выборки (250 единиц). Рекламные тексты, функционирующие в российском лингвокультурном пространстве, при их актуализации на занятиях по РКИ позволяют дать обучаемым достаточно широкую и достоверную картину жизни России, ее истории и культур.



Ключевые слова: *обучение РКИ, культуросообразный подход, реклама, рекламный текст, лингвокультурологический потенциал.*

Текст, как известно, – главная единица обучения РКИ. «Текст, с одной стороны, передает студентам социокультурную информацию о стране изучаемого языка, а с другой стороны, является и моделью для учащегося, по которой он строит собственное высказывание-информацию о реалиях своего социума или участвует в общении на новом для себя языке» [7, с. 7]. Настоящая статья посвящена использованию на занятиях по РКИ аутентичных рекламных текстов, лингводидактический потенциал которых, на наш взгляд, еще недостаточно оценен в широкой практике преподавания. Материалом для исследования послужили вербальные и поликодовые рекламные тексты, выявленные методом сплошной выборки (250 единиц).

Использование рекламных текстов на занятиях по РКИ опирается на принципы обучения РКИ, признанные научно-методическим сообществом:

- принцип обучения РКИ в контексте диалога культур и цивилизаций [1, с. 105–108; 9, с. 149–169; 10];
- принцип дидактической культуросообразности [1, с. 108–111; 10];
- принцип учета социокультурного контекста соизучения языков и обучения языкам [1, с. 111–112; 8, с. 5–17; 10].

Эти три принципа являются основой концепции системы культуросообразных подходов к обучению РКИ.

Формальными и содержательными основаниями для включения рекламных текстов в круг учебных средств являются их лингвотодические достоинства: широкая распространенность и доступность, лаконичность, опора на общеизвестные реалии (рекламируемые объекты), использование живого актуального русского языка.

Необходимость использования рекламных текстов в преподавании РКИ диктуется самим временем – динамичным XXI веком, интересом людей к языкам и культурам других народов, возможностью путешествовать и получать новые знания. Нельзя преподавать РКИ «в отрыве от той языковой среды (язык рекламы и СМИ, названия торговых марок, вывески на улицах города), в которой мы существуем» [5, с. 423].

«Реклама как совокупность жанровых, формальных и сюжетных разновидностей, выступающая в качестве целостного текста, является отражением столь же целостного текста современной культуры» [2, с. 77]. Текст современной культуры получает конкретизацию через различные реалии (социальные, экономические и т. п.), которые всегда отражаются в рекламе.

Рекламные тексты, функционирующие в российском лингвокультурном пространстве, при их актуализации на занятиях по РКИ позволяют дать обучаемым достаточно широкую и достоверную картину жизни России, ее истории и культуры. Рекламные тексты, использование которых в практике обучения РКИ представляется наиболее эффективным, отнесены в нашей работе к следующим смысловым блокам: 1) «Россия – огромная страна с множеством достопримечательностей»; 2) «Россия страна с богатой культурой»; 3) «Россия – страна со своими ценностями, традициями и обычаями». Рассмотрим их.

1. Россия – огромная страна с множеством достопримечательностей. Анализ вербальных и поликодовых рекламных текстов помогает студентам узнать, что Россия – великая страна с огромной территорией и множеством достопримечательностей.

Расширению знаний о России способствует, например, использование поликодовых рекламных текстов из серии «Союз российских городов». В рамках данного рекламного про-

екта в Интернете и в более чем в 20 городах России были размещены рекламные носители – конструкции наружной рекламы, содержащие фотографии ярких и значимых культурных, исторических и географических достопримечательностей разных российских городов. На каждом из них была размещена фотография какого-либо известного культурного, исторического или географического объекта на территории России (памятника, природного заповедника и т. п.), были указаны названия городов, памятников, природных объектов, присутствовал рекламный слоган «Смотри! Гордись! Запоминай!». В этой рекламной серии студенты могут увидеть фото природного заповедника «Столбы», озера Байкал, храма Христа Спасителя, памятников «Родина-мать зовет!» и «Медный всадник» и др.

2. *Россия – страна с богатой культурой.* Богатый лингвокультурологический потенциал содержится в одной из рекламных серий ИФД «КапиталЪ». Она состоит из нескольких поликодовых рекламных текстов с рекламными слоганами «Культурный капитал России» и «Культура России – наше достояние». На каждом размещена репродукция с картины известного русского художника, которую сопровождает небольшой текст – биография художника.

Ср.: *Культура России – наше достояние* (под слоганом – репродукция картины А.Г. Венецианова «Жница», текст о художнике и название музея, в котором находится оригинал). Или: *Культурный капитал России* (под слоганом – репродукция картины К.С. Малевича «Автопортрет», текст о художнике и название музея, в котором находится оригинал). Или: *Культурный капитал России* (под слоганом – репродукция картины А.Г. Тышлера «Карусель», текст о художнике и название музея, в котором находится оригинал).

3. *Россия – страна со своими ценностями, традициями и обычаями.* Лингвокультурологический потенциал рекламных текстов дает возможность обратить внимание студентов на ценностные ориентации русских людей. Например, в текстах социальной рекламы содержится богатый материал об интернационализме и дружбе народов в многонациональном российском государстве, их равенстве и единстве. Рекламная серия со слоганом «Россия против расизма» состоит из нескольких поликодовых рекламных текстов, в которых под указанным слоганом размещены изображения людей разных рас с разным цветом

кожи, лица которых раскрашены в цвета российского флага.

Ср.: *Россия против расизма* (изображение чернокожей девушки с лицом, раскрашенным в цвета российского флага); *Внутри мы все одинаковые. Россия против расизма* (изображение девушек разных рас с лицами, раскрашенными в цвета российского флага); *Россия против расизма. Наша национальность – человек; Россия против расизма. Все мы разные, все мы – равные; Мы разные, но мы едины* и др.

Значительное место в текстах социальной рекламы занимает и тема дружбы народов.

Ср.: *У дружбы множество лиц. Народов много – страна одна; Граждане России говорят больше чем на 230 языках. Народов много – страна одна; Мы разные, но мы вместе; Вместе мы – Россия; Дружба народов – сила страны; Дружба не знает национальностей; Дружба не знает границ; Сила России – в единстве народа; Дружба и братство дороже богатства.*

Очень интересна для анализа на занятиях РКИ рекламная серия фонда «Русский мир», посвященная русскому языку. В каждом из рекламных текстов под логотипом фонда «Русский мир» размещен портрет одного из известных русских поэтов (А. Ахматовой, К. Бальмонта, И. Бунина, П. Вяземского, Е. Евтушенко, М. Лермонтова и др.) и приводятся строчки из их стихотворений, посвященные русскому языку. Ср.:

*И мы сохраним тебя, русская речь,
великое русское слово.
Свободным и чистым тебя пронесем
И внукам дадим и от плена спасем
Навеки!*

(портрет и годы жизни А. Ахматовой);

*Есть сила благодатная
в созвучье слов живых
И дышит непонятная
Святая прелесть в них!*

(портрет и годы жизни М. Лермонтова).

Отметим, что в рекламных текстах рассмотренных смысловых блоков используются прецедентные феномены: цитаты, национально-культурные языковые единицы (фразеологизмы, пословицы и поговорки).

Ср.: *Все для ремонта. Даже глаза разбегаются* (реклама магазина); *На кредитах мы собаку съели* (реклама банка); *Аэрофлот легок на подъем; Ноги в руки и к нам. У нас скидки* (реклама магазина); *В гостях хорошо, а*

дома – дрема. Магазин постельных принадлежностей; Дома и стены помогают. Центр домашних улучшений Доминго; Тише едешь – дальше будешь (призыв к ограничению скорости на дорогах); Семь бед – один ответ (реклама лекарства «Колдрекс»).

Рекламные тексты с фразеологизмами, пословицами и поговорками дают возможность провести на занятиях лексико-фразеологические упражнения и работу с фразеологическими словарями русского языка.

Вербальные и поликодовые рекламные тексты весьма актуальны для обучения РКИ в китайской аудитории. Методисты отмечали, что для китайцев «наибольшую трудность в изучении русского языка вызывают такие виды работ, как пересказ текста, его анализ, выделение главной информации, выявление причинно-следственных связей. Эти задания не отвечают когнитивным особенностям китайских обучающихся, которые стремятся запомнить, а не переработать языковую форму выражения мысли» [6, с. 207]. Поэтому рекламные тексты, как правило, очень короткие и прозрачные по смыслу, не вызывают у китайцев трудностей в процессе их восприятия и понимания. А использование поликодовых рекламных текстов, в которых присутствует изобразительный ряд, облегчает запоминание лексических единиц, устойчивых выражений и конструкций.

Рекламные тексты актуальны в китайской аудитории при обучении всем видам речевой деятельности: чтению, говорению, письму и аудированию.

При обучении чтению возможны такие задания:

- *подберите синонимы/антонимы к указанным словам;*
- *найдите имена существительные / имена прилагательные, определите их род;*
- *найдите однокоренные слова, определите их значения;*
- *образуйте от глаголов имена существительные со значением процесса (от имен прилагательных – имена существительные со значением признака).*

При обучении говорению возможны такие задания: *создайте (произнесите) рекламный текст на основе изображения, «восстановите» рекламу и др.*

При обучении письму возможны такие задания:

- *сверните текст до одного предложения;*

– *распространите предложения, используя однородные члены.*

При обучении аудированию возможны такие задания: *вставьте пропущенные слова в текст (учащимся предлагается печатный вариант рекламного текста с пропущенными словами, а после прослушивания рекламы они должны дописать в текст недостающие слова)* и др.

Рекламные тексты можно применять в аспектном обучении РКИ: опираясь на текст рекламы, отрабатывать произношение отдельных звуков, постановку интонации в определенных типах предложений, употребление изучаемых грамматических конструкций и др.

Исследователи отмечали, что работа с аутентичными рекламными текстами способствует развитию вторичной языковой личности обучающихся [4, с. 107]. А известный методист Е.И. Пассов считает, что именно «вхождение в мир иноязычной культуры может способствовать развитию личности ученика как субъекта родной культуры» [3, с. 193].

Таким образом, использование рекламных текстов в системе культуросообразных подходов к обучению РКИ весьма эффективно, т. к. их лингводидактические и лингвокультурологические ресурсы безграничны. Использование на занятиях по РКИ рекламных текстов обеспечивает социально-нравственное приобщение студентов к знаниям о стране изучаемого языка, способствует созданию положительного образа России у обучающихся.

Список литературы

1. Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности: кол. моногр. / отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. М., 2017.
2. Елина Е.А. Семиотика рекламы. учеб. пособие. 2-е изд., стереотип. М., 2016.
3. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Елец, 2010.
4. Пригарина Н.К. Формирование вторичной языковой личности в процессе обучения русскому языку как иностранному // Изв. Волгогр. гос. техн. ун-та. Сер.: Проблемы социально-гуманитарного знания. 2013. Т. 12. № 2(105). С. 105–108.
5. Ремчукова Е.Н. Лингвокреативные тенденции современной русской речи в аспекте профессионального лингвообразования // Профессиональное лингвообразование: сб. статей / под ред. Н.Л. Уваровой, Т.Г. Рыбалко. Н. Новгород, 2015. С. 420–426.
6. Румянцева Н.М., Рубцова Д.Н. Преимущества использования национально ориентированного подхода в обучении русскому языку китайских учащихся (довузовский этап) // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, соци-

ум, специальность: сб. ст. I Междунар. конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов: в 2 ч. М., 2017. Ч. 2. С. 203–209.

7. Русский язык – мой друг. Базовый уровень: учебник русского языка для студентов-иностранцев / под ред. Т.В. Шустиковой и В.А. Кулаковой. 3-е изд., испр. и доп. М., 2011.

8. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж, 1996.

9. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностр. яз. в shk. 2001. № 3. С. 17–24.

10. Сафонова В.В. Социокультурный подход: основные социально-педагогические и методические положения // Иностр. яз. в shk. 2014. № 11. С. 2–13.

* * *

1. Dialog kul'tur. Kul'tura dialoga. Chelovek i nove sociogumanitarnye cennosti: kol. monogr. / otv. red. L.G. Vikulova, E.G. Tareva. M., 2017.

2. Elina E.A. Semiotika reklamy. ucheb. posobie. 2-e izd., stereotip. M., 2016.

3. Passov E.I. Metodika kak teoriya i tekhnologiya inoyazychnogo obrazovaniya. Elec, 2010.

4. Prigarina N.K. Formirovanie vtorichnoj yazykovoj lichnosti v processe obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Izv. Volgogr. gos. tekhn. un-ta. Ser.: Problemy social'no-gumanitarnogo znaniya. 2013. T. 12. № 2(105). S. 105–108.

5. Remchukova E.N. Lingvokreativnye tendencii sovremennoj russkoj rechi v aspekte professional'no-gingvoobrazovaniya // Professional'noe lingvoobrazovanie: sb. statej / pod red. N.L. Uvarovoj, T.G. Rybalko. N. Novgorod, 2015. S. 420–426.

6. Romyanceva N.M., Rubcova D.N. Preimushchestva ispol'zovaniya nacional'no orientirovannogo podhoda v obuchenii russkomu yazyku kitajskih uchashchihsya (dovuzovskij etap) // Dovuzovskij etap obucheniya v Rossii i mire: yazyk, adaptaciya, socium, special'nost': sb. st. I Mezhdunar. kongressa prepodavatelej i rukovoditelej podgotovitel'nyh fakul'tetov: v 2 ch. M., 2017. Ch. 2. S. 203–209.

7. Russkij yazyk – moj drug. Bazovij uroven': uchebnik russkogo yazyka dlya studentov-inostrancev / pod red. T.V. Shustikovej i V.A. Kulakovej. 3-e izd., ispr. i dop. M., 2011.

8. Safonova V.V. Izuchenie yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i civilizacij. Voronezh, 1996.

9. Safonova V.V. Kul'turovedenie v sisteme sovremenno-gingvoobrazovaniya // Inostr. yaz. v shk. 2001. № 3. S. 17–24.

10. Safonova V.V. Sociokul'turnyj podhod: osnovnye social'no-pedagogicheskie i metodicheskie polozheniya // Inostr. yaz. v shk. 2014. № 11. S. 2–13.

The use of the advertising texts in the system of the culture-congruent approaches to teaching the Russian language as a foreign language

The article deals with the analysis of the linguo-didactic potential of the authentic advertising texts used in teaching the Russian language as a foreign language. The study is based on the verbal and polycode advertising texts revealed by the continuous sampling method (250 units). The advertising texts functioning in the Russian linguocultural environment during their actualization at the classes of the Russian language as a foreign language allow to give the students a wide and realistic picture of life in Russia, its history and cultures.

Key words: *teaching the Russian language as a foreign language, culture-congruent approach, advertisement, advertising text, linguoculturological potential.*

(Статья поступила в редакцию 16.07.2021)

А.Н. ГУРОВ
(Москва)

СЕМАНТИКА И ЗАЛОГОВЫЕ ФОРМЫ ВЗАИМНО-КАУЗАТИВНЫХ ПЕРЕХОДНЫХ ГЛАГОЛОВ

Представлены основные трактовки категории залога в целом и пассива в частности на базе принципа процессуальности и предельности переходных глаголов, дана классификация видов переходности. Основное внимание акцентируется на критическом анализе взаимно-каузативных переходных глаголов.

Ключевые слова: *залоговость, взаимно-каузативные глаголы, категория залога, переходность, процессуальность, предельность, каузация.*

Известно, что переходность действия выражается через влияние одного актанта на другой либо через выражение возникающей между ними связи. Подобное взаимодействие субъекта и объекта принято определять термином «отношение каузации» [2]. Каузация предполагает определенный результат совер-

шаемого действия, который связан с одним из актантов, указывает нечто значимое, связанное с его состоянием или расположением. Речь идет в первую очередь о первичном отношении каузации между субъектом и объектом. Отношение каузации с точки зрения его развертывания от причины к следствию может иметь следующие варианты:

а) результатом действия может быть некое изменение состояния объекта: *Он открыл дверь* (очевидно, что здесь меняется состояние объекта действия);

б) результатом действия может быть некое изменение состояния субъекта-агенса: *Они полюбили этого ребенка* (здесь можно отметить некоторое изменение состояния субъекта *они*, связанное с его отношением к объекту – *этого ребенка*);

в) результатом действия может быть некое изменение состояния обоих актантов (*Он подарил букет девушке* – отношение каузации в актантной схеме с взаимно-каузативными глаголами усложняется: конечным актантом, на котором замыкается действие, здесь является *девушка*; *букет* – это тот объект, который переходит от исходного актанта (субъекта) к конечному (*девушке*); один лишается букета, другой приобретает букет: следовательно, некоторые изменения свойств или состояния касаются обоих актантов). Объект переходит от одного актанта к другому – бенефициару; или первый актант (агенса) передает что-то принадлежащее ему кому-то другому. С каких позиций ни интерпретировать актантную рамку взаимно-каузативных переходных глаголов, мы отмечаем здесь некоторое изменение не только в субъектной сфере, но и в объектной сфере переходного действия.

В первом случае действие замыкается на второго актанта (объект), во втором случае – на субъект (первый актант), в третьем случае оба актанта претерпевают схожее воздействие. Таким образом, представляется целесообразным классифицировать переходные глаголы по принципу направленности каузативного действия между актантами предложения [1, с. 11]. Нам представляется, что первый тип каузации можно определить как прямой (от субъекта к объекту), а глаголы, которые используются для передачи подобной каузативной семантики, стоит обозначать термином *прямо-каузативные глаголы*. Во втором типе переходности возникает отношение обратной каузации: изменяется состояние или иные характеристики субъекта действия. Соответственно, такие глаголы мы будем характеризовать

как обратно-каузативные. Третий тип глаголов, имея в виду некоторое схожее изменение состояния субъекта и взаимодействующего с ним актанта, мы будем называть взаимно-каузативными.

Данная классификация переходных глаголов по критерию актантной каузации подходит для большого ряда языков. Представляется, что соответствующая интерпретация переходных синтаксических конструкций может получить развитие на базе как номинативных, так и эргативных языков. Эффективность такого рода подхода усматривается нами прежде всего в том, что на его основе получают объяснение многие случаи усложнения актантной структуры, выявляются причины ряда ограничений, возникающих при переводе активной переходной конструкции в пассивную (а также другие случаи преобразования переходной глагольной диатезы).

Не ставя своей целью рассмотрение всех видов переходных глаголов, мы тем не менее отметим, что направленность отношения каузации в случае прямо-каузативных глаголов совпадает с самой семантикой переходности: субъект-агенса является фактором, оказывающим воздействие на объект-пациенса. В обратно-каузативных глаголах наблюдается противоположная ситуация: направленность отношения каузации не совпадает с семантикой переходности. Здесь субъект-агенса претерпевает некоторое изменение в состоянии вследствие воздействия на него объекта [1, с. 12].

В предложениях с взаимно-каузативными глаголами наблюдается усложненная структура семантики переходности, в которой, помимо субъекта и объекта, представлен новый актант-адресат, т. е. лицо, в интересах которого и совершается действие. В испанском языке данный актант оформляется при помощи косвенных местоимений и предлога *a*, в то время как в русском языке бенефициар действия ставится в дательном падеже:

(Les) regalamos los juguetes a los niños. – Мы подарили игрушки **детям**;

Le dediqué esa canción a Elena. – Я посвятил эту песню **Елене**.

Мы видим, что в предложениях с взаимно-каузативными глаголами действие переходит на объект-пациенса [3], тем не менее очевидно, что результат действия ощущает на себе именно бенефициар действия. Исходя из этого, можно утверждать, что диапазон переходности при использовании взаимно-каузативных глаголов значительно шире. Представляется

уместным рассматривать это действие в качестве взаимной каузации, поскольку некий объект переходит от субъекта к адресату, что в итоге влияет на состояние обоих актантов: субъект что-то отдает, адресат что-то получает. Стоит отметить, что, в отличие от прямо-каузативных и обратно-каузативных глаголов, которые имеют одну вершину каузации, в предложениях с взаимно-каузативными глаголами и субъект, и адресат можно представить своего рода вершинами каузации: адресат провоцирует действие субъекта, субъект реализует некоторое действие в отношении адресата, тем самым изменяется состояние обоих актантов. Безусловно, в подобной ситуации изменяется также положение объекта действия, поскольку он передается субъектом адресату, однако его значение и место в структуре описываемой ситуации являются лишь второстепенными [4, с. 61].

Взаимно-каузативные глаголы, как правило, предполагают наличие в структуре предложения субъекта, объекта и адресата действия, т. е. трех актантов. При этом в большинстве случаев субъект и адресат действия являются одушевленными (*Парень подарил девушке цветы*). Однако возможны и другие ситуации: *Этот результат помог политику выйти в следующий тур*. Кроме того, нередки случаи, когда объект действия выражается не существительным или местоимением, а при помощи придаточного предложения (*Сын сказал родителям, что заболел (об этом)*).

В зависимости от синтаксических особенностей падежных форм адресата действия и объекта действия взаимно-каузативные глаголы можно разделить на две группы. К первой группе относятся глаголы, с которыми адресат действия стоит в дательном падеже, а объект – в винительном. Во вторую группу мы будем включать такие взаимно-каузативные глаголы, при использовании которых адресат стоит в винительном падеже, а объект действия чаще всего выражается некоторой описательной придаточной конструкцией.

Условно назовем первые глаголы глаголами прямой каузации, а вторые – глаголами косвенной каузации.

1. Глаголы прямой каузации: *предложить что-либо кому-либо – ofrecer algo a alguien; подарить что-либо кому-либо – regalar algo a alguien; дать что-либо кому-либо – dar algo a alguien; сказать что-либо кому-либо – decir algo a alguien; купить что-либо кому-либо – comprar algo a alguien; показать что-либо кому-либо – enseñar algo a alguien*.

Le regalé a mi hijo un perro para tener una excusa para ir al parque.

Я подарил своему сыну собаку, чтобы иметь оправдание для прогулок в парк.

¿Y la guitarra que te compró Bill?

А как же гитара, которую купил тебе Билл?

В представленных примерах мы выделили объект, выраженный прямым дополнением, который определяет отношения субъекта и адресата и связан с меняющимся состоянием обоих актантов. Иными словами, очевидна способность взаимно-каузативных глаголов передавать некую двойственность результата действия.

2. Глаголы косвенной каузации: *убедить кого-либо в чем-либо – persuadir a alguien de algo; проинформировать кого-либо о чем-либо – informar a alguien de algo; отговорить кого-либо от чего-либо – disuadir a alguien de algo; призвать кого-либо к чему-либо – llamar a alguien a + Inf.; заверить кого-либо в чем-либо – asegurar a alguien de algo; предупредить кого-либо о чем-либо – avisar a alguien de algo.*

Además, España llamó a los catalanes a no participar en una votación ilegítima.

Кроме того, Испания призывала каталонцев не принимать участие в незаконном голосовании.

Pero te aseguro que mis sentimientos eran auténticos.

Но уверяю вас, мои чувства были искренними.

В данных примерах объект, характеризующий отношения субъекта и адресата, также выделен жирным курсивом. В глаголах косвенной каузации объект, составляющий предмет отношения субъекта и адресата, в большинстве случаев выражен описательно при помощи придаточной предикативной конструкции.

Стоит отметить, что и в глаголах прямой каузации объект, являющийся предметом взаимодействия субъекта и адресата, также может выражаться описательно, при помощи придаточных предложений: *Он подарил жене то, что она просила; Он разрешил нам не отвечать*.

Взаимно-каузативные глаголы (прямой и косвенной каузации) как в русском, так и в испанском языке позволяют без каких-либо ограничений преобразовывать активные переходные конструкции в пассивные:

A menos que los funcionarios interesados sean autorizados expresamente para hacer otros arreglos, todos los pasajes para viajes oficiales serán comprados por las Naciones Unidas antes de que se inicie el viaje.

Sabemos también que no nos serán regalados. Muchas de sus obras fueron compradas para colecciones particulares en América.

Los edificios y el equipamiento para el observatorio fueron proporcionados por Sri-Lanka, y el telescopio óptico fue un regalo de Japón.

Algunos soldados del 1-er batallón de fuerzas aerotransportadas que intentaron seguirlo fueron disuadidos sin que se efectuara disparos.

Desde 2010 el gobierno invita a utilizar el sistema de representación por los estados de sus informes.

Представляется важным обратить внимание на тот факт, что при переходе взаимно-каузативных глаголов в пассивный залог функциональная значимость субъекта и адресата уменьшается. Основное внимание здесь сосредоточено на объекте действия, который в активном залоге характеризует отношение главных актантов [5]. Субъект-агент действия зачастую совсем не упоминается. Более того, в этом случае уходит на второй план отношение каузации. Все внимание здесь сосредоточено на реальном развитии действия, причем носителем процессуальности становится объект действия.

Из сказанного становится очевидным, что в конструкциях активного залога с взаимно-каузативными глаголами прямой каузации каузативная направленность и процессуальность тождественны, в то время как в страдательном залоге процессуальность соотносится не с субъектом-агентом действия, а с прямым объектом. Напротив, при пассивизации взаимно-каузативных глаголов косвенной каузации соотношение каузативной и процессуальной рамки не меняется. В предложениях как пассивного, так и активного залога процессуальность ассоциируется с адресатом действия, стоящим в винительном падеже: *Она уведомила Комиссию о том, что вплоть до апреля 2017 года поставленные сроки соблюдались. Комиссия была уведомлена о том, что вплоть до апреля 2017 года поставленные сроки соблюдались.*

Таким образом, можно констатировать, что, в отличие от прямо-каузативных и обратно-каузативных глаголов, взаимно-каузативные глаголы реализуют в себе более сложную каузативную рамку: очевидно усложнение соотношения между каузативной и процессуальной рамками, в первую очередь это касается активных конструкций с переходными глаголами. При пассивизации предложения с взаимно-каузативными глаголами основное

внимание сосредоточено на семантике процессуальности, а каузативность выражается менее четко. В итоге можно утверждать, что в пассивном залоге семантика каузации в предложениях с взаимно-каузативными глаголами теряет свою значимость, а вершиной процессуальности является либо объект, либо адресат действия.

Список литературы

1. Гуров А.Н. Функциональная семантика и позиции актантов в синтаксических конструкциях с переходным глаголом (на материале испанского, русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2013.
2. Иовенко В.А. Синтаксис и семантика лексических каузативов в испанском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1981.
3. Кибрик А.Е. Подлежащее и проблема универсальной модели языка // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. 1979. Т. 38. № 4. С. 309–317.
4. Fernández S.S. La voz pasiva en español: un análisis discursivo. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007.
5. Hidalgo Downing, Raquel. La tematización en el español hablado. Madrid, 2003.

* * *

1. Gurov A.N. Funkcional'naya semantika i pozicii aktantov v sintaksicheskikh konstrukciyah s perekhodnym glagolom (na materiale ispanskogo, russkogo i anglijskogo yazykov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2013.
2. Iovenko V.A. Sintaksis i semantika leksicheskikh kuzativov v ispanskom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1981.
3. Kibrik A.E. Podlezhashchee i problema universal'noj modeli yazyka // Izv. AN SSSR. Ser. literatury i yazyka. 1979. T. 38. № 4. S. 309–317.

Semantics and voice forms of the mutual causal transitive verbs

The article deals with the basic renderings of the voice categories in common and the passive voice in particular on the basis of the procedural principle and the telicity of the transitive verbs, there is given the classification of the transitivity kinds. There is emphasized the critical analysis of the mutual causal transitive verbs.

Key words: *voice, mutual causal verbs, voice category, transitivity, procedurality, telicity, causation.*

(Статья поступила в редакцию 15.07.2021)

О.В. ВРУБЛЕВСКАЯ
(Волгоград)

**КОННОТАТИВНЫЕ ИМЕНА
ПРЕДСКАЗАТЕЛЕЙ И ЦЕЛИТЕЛЕЙ
КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ
ОЦЕНКИ***

Анализируется коннотативный потенциал имен предсказателей и целителей, эмоционально-оценочное восприятие которых изменилось в постсоветский период. Это способствовало формированию у данных имен ряда коннотативных значений, отражающих ценностные ориентиры общества в определенные временные промежутки.



Ключевые слова: имя собственное, коннотация, коннотативный оним, постсоветский период.

Оценка сопровождает человека постоянно во всех сферах его жизни и деятельности. Оценке подвергаются события, факты и явления общественной и личной жизни. На оценку влияют представления об окружающем мире и его восприятие, которое зависит от главенствующей идеологии, обыденного массового сознания, социальных установок, профессиональных навыков, личного опыта и т. д.

В лингвистике оценка определяется как семантическая категория, которая выражает «отношение, связь, устанавливаемую между ценностной ориентацией говорящего и обозначаемой реалией, оцениваемой положительно или отрицательно по какому-либо основанию в соответствии со стандартом бытия вещей или положению дел в некоторой картине мира, лежащей в основании оценки» [4, с. 23]. Таким образом, оценка неразрывно связана с понятием «ценность» и, как отмечает В.В. Сутужко, выступает «одним из способов актуализации ценности» [3, с. 12]. Оценка дает возможность проанализировать и понять обобщенную «ценностную ориентацию социума в определенный период его развития» [1, с. 146]. Так, 1990-е гг. стали периодом трансформации общественных ценностей. Это связано с радикальной сменой общественного строя и сме-

ной идеологических установок, что привело в то время к глубокому кризису в социально-политической и духовной жизни. Потеря ценностных ориентиров, нестабильность, кризисы в такие периоды дезориентации, когда ни во что нет веры, человеку свойственно прибегать к иррациональным методам для того, чтобы решить проблемы, объяснить непонятное, докопаться до истины. Это создает благоприятные условия для различных магов и колдунов, которые хорошо улавливают растущий общественный интерес ко всему мистическому. Л. Кафтан отмечал: *Во время смены эпох и сопутствующей этому смуты в умах всегда появляются разного рода Кашиповские* (Комс. правда. 2011. 29 дек.). Или В. Коновалов: *В кризисные времена, когда нет стабильности, и люди чувствуют растерянность, теряют почву под ногами, естественно, появляются деятели, которые, не в последнюю очередь, хорошо на этом зарабатывают. В экономической сфере – это всевозможные «МММ», а в духовной – грабовые и кашиповские. В начале 90-х они возникали, как грибы после дождя...* (Труд-7. 2005. 20 окт.).

В постсоветский период (с начала 1990-х гг. по настоящее время) актуализируется также интерес к предсказаниям известных ясновидящих, вызванный массовым желанием понять/разобраться, что ждет страну в будущем: *...В кризисные эпохи интерес к пророчествам Нострадамуса, как правило, возрастает* (Наука и жизнь. 1991. № 12).

Популярность экстрасенсов, целителей, ясновидящих приводит к тому, что они часто упоминаются в различных публикациях. Их имена, тиражируемые в СМИ, начинают употребляться не только в денотативном значении, но и для эмоциональной характеристики и/или социальной оценки объектов и явлений окружающей действительности. Это способствует формированию ряда оценочных коннотаций у этих имен.

Объектом рассмотрения в данной статье стали следующие имена предсказателей и целителей: *Нострадамус, Ванга, Мессинг, Чумаков, Кашиповский, Джуна*. Цель – выявление сформированных в постсоветский период коннотативных значений исследуемых онимов, для чего был использован контекстуальный анализ, подтверждающий существование коннотаций у рассматриваемых имен в контекстуальном окружении. Источником материала исследования послужил преимущественно На-

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ № 19-012-00578 «Коннотативные имена собственные как инструмент социальной оценки: динамический аспект (на материале русскоязычных текстов постсоветского периода)».

циональный корпус русского языка (основной, газетный и устный подкорпусы), а также различные средства массовой информации. Всего отобрано 825 контекстов, в которых исследуемые онимы зафиксированы в коннотативном употреблении.

Анализ контекстов показал, что исследуемые имена реализуют свой оценочный потенциал, выступая членом как логического, различного, так и образного сравнения. В первом случае сопоставляются близкие понятия: *Обедал у Нормана с Лаурой. В гостях у них была еще одна ведьма вроде Джуны. Она сказала, что я должен помогать людям, лечить их, влиять на них. Ибо я очень сильный и чистый человек* (А.А. Тарковский. Мартиролог. Дневники 1970–1986); *Но в нашем правительстве нет провидцев типа Ванги, которые предсказали бы нам, в какой самолет или поезд не садиться, когда лучше не показывать носа на улицу* (Комс. правда. 2004. 13 сент.). А во втором сравнение строится на сопоставлении далеких друг от друга понятий: *Но государство загниотизировано мундирами. Люди в погонах вертят государством, как Кашиповский пациентами, хотя никаких особых болезней у пациентов, то бишь внешних угроз у государства, не имеется* (Известия. 2004. 4 мая).

Кроме того, имена прорицателей и целителей используются в переносном значении в качестве ономастической метафоры: *Хотя болельщики были полны скепсиса, прогноз «футбольного Нострадамуса» подтвердился* (Комс. правда. 2001. 28 дек.); *Виноваты люди: «новая Ванга» прочит Земле катастрофу и новые болезни в 2021 году* (Собеседник.гу. 2020. 11 дек.); *«Второй Чумак»: на могиле Началовой люди «заряжают» воду и кремы* (SYL.гу. 2019. 29 мая). Следует отметить, что, являясь членом сравнения и выступая репрезентантом определенных характеристик и оценок, имя собственное сохраняет связь с денотатом, конкретной личностью, получившей известность благодаря своей деятельности. Подобная связь ослабевает при метафоричном употреблении имени собственного.

Исследование показало, что в основе социальной оценки, реализуемой посредством имен предсказателей и целителей, может лежать оценка событий (их непредсказуемости или очевидности), положения дел в определенной сфере или в определенном регионе в данный временной отрезок; а также оценка способностей отдельной личности или ее деятельности. Остановимся подробно на конкрет-

ных примерах, иллюстрирующих каждый из видов оценки.

Имена прорицателей и целителей употребляются для оценки событий в какой-либо сфере, чтобы подчеркнуть неожиданность происходящего. Подобная оценка встречается преимущественно в спортивном дискурсе. Видимо, потому, что развитие отечественного профессионального спорта в недавнем прошлом сталкивалось с множеством проблем: отсутствием необходимой инфраструктуры для тренировок, сменой тренеров и методик советской и современной российской школ и др. Это привело к нестабильности результатов в различных видах спорта. Использование имен предсказателей позволяет автору речи лаконично выразить свое мнение и усиливает суггестивное воздействие высказывания: *А какой нострадамус предсказал бы победу дебютанту Суперлиги пермскому «Молоту» в матче с «Динамо», где энхаэловских звезд пруд пруди? (Комс. правда. 2004. 5 окт.); ...Пойдет ли его второй приход в команду на пользу? – А кто ж знает? – вздыхает Кобелев. – Если бы был Вольфом Мессингом, сказал бы точнее* (Сов. спорт. 2009. 7 дек.). Употребление сразу нескольких коннотативных онимов усиливает описание непредсказуемости происходящего: *<...> Гараничев – человек, чью стрельбу на стойке не возьмется предсказать даже Ванга на пару с Нострадамусом* (Сов. спорт. 2013. 17 февр.).

Имена предсказателей могут быть использованы и в противоположном значении, например для того, чтобы показать очевидность развития событий. В этом случае, как правило, используется конструкция «не нужно / не надо быть..., чтобы...», например: *Не нужно быть Вольфом Мессингом, чтобы найти этому объяснение. Во-первых, в Америке модно быть молодым. Во-вторых, в Америке нужно быть молодым. Иначе ты выпадаешь из обоймы, и не видать тебе карьерного роста, как собственных коленок из-за большого живота* (Домовой. 2002. 4 янв.); *Впрочем, не нужно быть Нострадамусом, чтобы предсказать скорое появление новинки на просторах нашей страны по космическим ценам в 100 тыс.* (Известия. 2012. 8 марта); *Не нужно быть Вангой, чтобы предсказать, что «новая экономическая стратегия», которую нам обещают к маю, окажется очередным мифом* (Моск. комсомолец. 2017. 15 янв.).

Употребление имен предсказателей и целителей помогает также наглядно описать ситуацию, сложившуюся в определенный про-

межутки времени в каком-либо регионе/стране или положение дел в определенной сфере/отрасли. Данный вид оценки может переплетаться с предыдущим.

Представить себе полную картину предпраздничной лихорадки не взялся бы даже Нострадамус... (Известия. 2002. 27 мая). В данном примере автор прибегает к упоминанию имени известного предсказателя, чтобы подчеркнуть крупномасштабность подготовки к празднованию 300-летия Петербурга.

В следующем примере прогнозы МЧС на природные катаклизмы автор иронично сравнивает с предсказаниями *Нострадамуса*, который знаменит своими мрачными пророчествами: *Прогнозы ПОХЛЕЩЕ НОСТРАДАМУСА (заголовок). МЧС России обещает в 2003 году дальневосточникам наводнения, землетрясения и техногенные катастрофы* (Рыбак Приморья. 2003. 30 янв.).

Следующий пример описывает ситуацию 1990-х гг., когда приобрели популярность сеансы нетрадиционной медицины: *Это было время, когда на экране царил Кашпировский и всякие другие подобные ему Чумаки. Разумное слово не находило места в общественном сознании. Я считаю, что Центральное телевидение, в частности, и люди, которые ответственны за его политику, совершили преступление перед страной* (С.П. Капица. Мои воспоминания. 2008). Употребление имен *Кашпировского* и *Чумака* в значении 'шарлатан' помогает ярко и лаконично охарактеризовать тот период. Показателен и следующий контекст, в котором проводится фигуральная аналогия происходящего в политике Украины конца 1990-х гг. с сеансами Кашпировского: *Если проанализировать избирательную кампанию Ющенко, особенно ход его встреч с избирателями, то это очень напоминает массовые «психотерапевтические» сеансы Кашпировского, а предвыборные призывы и лозунги – установки этого великого манипулятора* (Новый регион 2. 2004. 9 дек.). В данном случае проводится развернутое сравнение двух мероприятий, несопоставимых по масштабу и статусу. Коннотация имени *Кашпировский* 'манипулятор, обманщик' помогает показать абсурдность происходящего. Такие развернутые сравнения могут охватывать как крупные фрагменты текста, так и весь текст: *...Фотографии стройных дам, а также их восторженные отзывы внушали бедным толстякам, что данное средство действительно поможет похудеть надежно и без усилий. Ну, просто как на бывлых телевизионных сеансах Каш-*

пировского! <...> Еще отправители вложили «купон заказа», оповестивший нас, что сбросить до десяти килограммов можно за 347 рублей, до двадцати – за 627 и аж до тридцати – за 947 рублей (Труд-7. 2002. 23 дек.). Подобный «эффект Кашпировского» часто встречается в рекламе рубежа тысячелетий.

Кроме характеристики событий, их предсказуемости или непредвиденности, исследуемые имена становятся и меткой характеристикой отдельной личности, оценкой ее качеств и способностей, а также ее поступков или деятельности в целом. Проиллюстрируем данное положение конкретными примерами.

Сейчас, сказал, заговорю, заряджу графинчик, выпьете и, как рукой снимет. Ну, полный Чумак (А. Бовин. Пять лет среди евреев и мидовцев, или Израиль из окна российского посольства). В данном примере использование имени *Чумак* помогает автору речи оценить действия собеседника и показать абсурдность происходящего.

Приведем еще пример: *Шандор Варга: – Владимир, видимо, ясновидящий, прям Вольф Мессинг! Я не могу представить Месси в России. Но никогда не говори никогда* (Сов. спорт. 2011. 8 февр.). Ш. Варга, сравнивая футбольного агента Владимира Абрамова с В. Мессингом, показывает, что даже самые нереальные прогнозы могут сбываться.

Как отмечалось выше, использование сразу нескольких имен предсказателей и целителей в одном контексте усиливает суггестивный эффект высказывания: *Мое намерение весьма существенным образом обновить действующий состав правительства (на вопрос, много ли будет новых людей, Медведев заявил: «Ой, много!»). Он все-таки не Ванга и не Нострадамус, чтобы делать предсказания. <...> неплохо, когда судьба страны, политические процессы зависят не только от решения одного человека, а всякие решения принимаются в процессе обсуждения* (РБК Дейли. 2012. 27 апр.). В данном примере апелляция к известным предсказателям помогает автору раскритиковать категоричность высказываний президента.

А в следующем примере сравнение с известными экстрасенсами подчеркивает способность описываемого героя чувствовать настроение аудитории: *Осовцев более не привел никаких аргументов и фактов в пользу своего тезиса, кроме анекдота, имеющего хождение в еврейской среде. Но он физически знает. Улавливаете? Чувствительность на уровне*

мощного экстрасенса типа Чумака или даже самого Кашипровского (Лебедь. 2003. 14 дек.).

Упоминание имен провидцев может служить и оценкой успешности современного целителя: *Недавний приезд известной эстрадной звезды на излечение в Набережные Челны к целителю Камиллю Гафирову наделал много шума в прессе и вознес до небес славу знахаря. Камилль Гафиров <...> телепат уровня Вольфа Мессинга, ясновидящий, превзошедший Вангу. Вылечил Примадонну и омолодил ее на 10 лет! <...>* (Комс. правда. 2005. 5 дек.).

Встречаются контексты, в которых сталкиваются имена двух целителей – одно имя, как правило, имеющее более длительную историю существования, – в качестве предмета сравнения, а другое – в качестве образа сравнения: *Некоторые называли Вангу «балканским Нострадамусом», поскольку еще в 50-х годах она предупредила о грядущих изменениях климата (Gazeta.ru. 2015. 8 дек.); С тех самых пор Джуна считалась первой в когорте экстрасенсов, ее называли «русской Вангой»* (Комс. правда. 2001. 14 авг.).

Отмечена и оценка качества прибора при сравнении его работы со способностями целителя: *...Но в сравнении с подобными нашлепками возможности ее намного шире <...> Эта Матрица защищает дом от геопатогенных излучений, заряжает простую питьевую воду намного эффективнее самого Алана Чумака...* (Наука и жизнь. 2008. № 7).

Но имена целителей и предсказателей употребляются не только с коннотацией ‘сверхспособности’, но и с противоположным значением – ‘личность с псевдоспособностями’, ‘несерьезность достижений’. Например: *Ньютон – это не какой-то там Нострадамус, который ничем, кроме своих путаных катренов, не прославился. Он отец классической физики, человек, разработавший дифференциальное и интегральное исчисление, построивший первый зеркальный телескоп. Его законы и формулы мы изучаем в школе, в том числе и знаменитый закон всемирного тяготения* (Комс. правда. 2007. 19 июня). Оценка достижений Ньютона в сравнении с результатами деятельности Нострадамуса подчеркивает важность и пользу открытий первого.

Или, как в следующем примере, имена известных предсказателей выступают антонимом значению ‘авторитетность’: *Это прогноз не Ванги или Нострадамуса, а американского политолога Бернарда Льюиса в таком солидном издании, как Wall Street Journal* (Комс. правда. 2006. 11 авг.).

Сравнение с известными экстрасенсами помогает описать и несерьезность какой-либо деятельности: *С помощью медитаций ничего с природой сделать невозможно. Пусть они медитируют с целью самопознания, решения психологических проблем. Но воздействовать на природу!.. Зарядка семян – это тоже бред типа Чумака* (Комс. правда. 2001. 23 окт.).

Таким образом, анализ контекстуального употребления имен предсказателей и целителей выявил ряд тенденций их функционирования в контекстах постсоветского периода. С одной стороны, это наличие устойчивых коннотаций, которые сохраняются на протяжении всего исследуемого периода, с другой – увеличение семантического объема, т. е. формирование новых коннотативных значений за сравнительно короткий промежуток времени, а также развитие противоположных значений у одного и того же имени. Это говорит о том, что один и тот же оним неоднозначно оценивается в разные периоды своего существования, а конкретные коннотативные значения приобретают актуальность в определенный временной промежуток.

Полученные в ходе проведенного исследования результаты могут стать основой для лексикографического описания имен прорицателей и целителей в рамках словаря коннотативных имен, работа над которым ведется нашей проблемной группой в настоящее время.

Список литературы

1. Баженова Е.А. Категория оценки // Стилистический энциклопедический словарь / под ред. М.Н. Кожинной. М., 2003. С. 139–146.
2. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 22.06.2021).
3. Сутужко В.В. Социальная оценка как объект социально-философского анализа: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2004.
4. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М., 1986.

* * *

1. Bazhenova E.A. Kategoriya ocenki // Stilisticheskij enciklopedicheskij slovar' / pod red. M.N. Kozhinoj. M., 2003. S. 139–146.
2. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ruscorpora.ru> (data obrashcheniya: 22.06.2021).
3. Sutuzhko V.V. Social'naya ocenka kak ob#ekt social'no-filosofskogo analiza: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. M., 2004.
4. Teliya V.N. Konnotativnyj aspekt semantiki nominativnyh edinic. M., 1986.

Connotative names of foretellers and spiritual healers as a means of evaluation expression

The article deals with the analysis of the connotative potential of the names of foretellers and spiritual healers, their emotional-value perception changed in the post-Soviet period. It encouraged the development of the row of the connotative meanings of these names reflecting the value orientations of the society in the definite time intervals.

Key words: *proper noun, connotation, connotative noun, post-Soviet period.*

(Статья поступила в редакцию 28.06.2021)

МА ЛИШИ
(Москва)

СИМВОЛИЧЕСКИЙ ОБРАЗ ЛЕБЕДЯ В РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Рассматриваются символические характеристики орнитологического образа «лебедь» в русской лингвокультуре. Установлены основные оценочные смыслы этого образа: женская красота, душевная чистота, верность и самопожертвование. Лебеди в русских сказках являются волшебными существами, помогающими главным героям и защищающими их. Подчеркивается неземная сущность этих образов, их принадлежность высшему миру.

Ключевые слова: *орнитологический символ, образ, лингвокультура, лебедь, красота, чистота, верность.*

В данной работе рассматривается символический образ (орнитосимвол) лебедя в русской лингвокультуре на материале фольклорных и авторских текстов. Установлены основные ассоциативные признаки этого символа.

По мнению С.С. Аверинцева, в символе включаются два важных элемента: «предметный образ и глубинный смысл» [1, с. 827]. Благодаря своей образности символ наглядно выражает абстрактные идеи и духовный мир. Образы нередко конкретизируют символ. «Символы делают более доступными абстрактные

понятия для восприятия их разумом и сохранения в памяти человека, – писал Л.В. Уваров. – Через конкретно-чувственную форму символа его абстрактное содержание становится наглядно осязаемым» [10, с. 106].

Под символом понимается единица лингвокультуры, культурный предмет, основной функцией которого является формальное (т. е. по форме) замещение без серьезного смыслового сдвига [6, с. 14]. Как отмечает А.А. Загидулина, «система символов содержит зашифрованную этнолингвокультурологическую информацию, которая фиксирует аксиологически значимые ситуации, события, факты и передает ценностно-смысловую природу этноязыкового сознания» [4, с. 31]. Являясь наиболее национально специфичным, символ в лингвокультурологическом ракурсе позволяет нам познакомиться с народной культурой.

«Животные имеют важнейшее значение в символике как в связи с их разнообразными свойствами, движениями, формой и окраской, так и в связи с их отношением с человеком» [2, с. 105]. Птицы являются одними из самых распространенных животных, которые распределены практически по всему миру и поэтому множественно и вариативно отражены в мифологии [7; 9; 11]. Благодаря многовековому наблюдению за внешним видом и повадками птиц люди не только изобрели предметы материальной цивилизации, но и создали духовную цивилизацию, связанную с образом птицы. Приведем несколько примеров:

- резьба по слоновой кости с изображением птиц, найденная при раскопках близ Хемуду (археологическая культура неолита юга зоны Нижней Янцзы, 5000–4500 гг. до н. э.);
- тотем черной птицы в династии Шан (1600–1046 гг. до н. э.);
- государственные гербы России с изображением орла;
- герб Торжка с рисунками голубей и т. д.

В русской культуре образ лебедя является одним из важных национальных символов. Нельзя убивать лебедя, за это будет наказание не только себе, но и всему роду. Древний заговор гласит: *Не пускать бы молодцу калену стрелу по поднебесью, не стрелять бы белых лебедей.*

Анализируя языковые единицы, мифы и сказки, связанные с лексемой *лебедь*, мы можем обнаружить особенности этого символа в русской лингвокультуре. В.А. Маслова спра-

ведливо отмечает, что «культурная информация языковых знаков имеет по преимуществу имплицитный характер, она как бы скрывается за языковыми значениями» [8, с. 32].

В русских сказках героини часто превращаются в лебедя и имеют удивительную красоту: *Днем свет белый затмевает, Ночью землю освещает, Месяц под косой блестит, А во лбу звезда горит* (А.С. Пушкин. Сказка о царе Салтане, о сыне его славном и могучем богатыре князе Гвидоне Салтановиче и о прекрасной царевне Лебеди); *Уж такая красавица была – зрел бы, смотрел – очей не сводил!* (Иван-царевич и молода-молодица). В русской национальной культуре часто используют прецедентные имени *Лебёдка, Лебёдушка, Царевна-лебедь, Дева-лебедь* и т. п., чтобы назвать красивую женщину.

В русском языке этот орнитосимвол служит для описания внешности красивого и грациозного человека. Например, фразеологизм *лебединая шея* обычно используют, чтобы описать длинную, изящную шею. Символическое значение фразеологизма *лебединая поступь* характеризует легкую, плавную походку. Сравнение *идет, будто лебедь белая плывет* можно применить к женщине, у которой красивые, неторопливые движения. Часто используют поговорку *грудь лебедина, походка павлина, очи соколы, брови собопы*, чтобы охарактеризовать красивую внешность человека.

Кроме красивого внешнего вида лебедя отметим его цвет – белый. И образ лебедя часто ассоциируется с белым цветом: *Бела, как колтица, как лебедь*. Загадка *Белый лебедь на яйцах сидит* описывает поля, покрытые белым снегом.

Считается, что лебедь поет один раз в жизни – перед смертью. Удивительные звуки, издаваемые лебедем, могут символизировать нечто исключительное. Поэтому в России распространен фразеологизм *лебединая песня*, который обозначает последнее значительное творение выдающегося художника. Например: *Несомненно и то, что без Художественного театра Чехов не написал бы своих «Трех сестры»... не написал бы и «Вишневого сада» – своих лебединой песни* (Н. Телешов. Записки писателя). «Вишневый сад» – яркая жемчужина в драматических произведениях А.П. Чехова, а также его последний шедевр. Выражая высокую оценку пьесе «Вишневый сад» и самому А.П. Чехову, а также сожаление по поводу ранней смерти А.П. Чехо-

ва, Н. Телешов сравнивает пьесу «Вишневый сад» с лебединой песней.

Кроме физических качеств человека, лебедь также часто символизирует нравственные качества. Лебеди строго придерживаются моногамии на протяжении всей своей жизни: если один из них умирает, другой не ест и не спит и готов умереть из-за любви. В русских фразеологизмах лебедь является символом верности возлюбленных друг другу: *лебединая верность*. В русской культуре также называют лебедушкой невесту. Популярны в современных русских свадебных обрядах украшения в форме лебедей, которые символизируют счастливый брак.

Идиома *лебединая верность* также часто используется при описании тех, кто, потеряв любимого человека, отказывается от личного счастья в будущем. Например: *Много было охотников на ней жениться, но она всем отказывала и с лебединой верностью продолжала ждать своего жениха, о котором в деревне поговаривали, что он погиб*. Похожее словосочетание *лебединое сердце* используют для характеристики любви и счастья. Например, в стихотворении «Загляжусь ли я в ночь на метелицу...» (А. Блок, 1902): *Чую сердце твое лебединое, Слышу жаркое сердце весны*. В тексте авторской песни «Лебединое сердце» (Евгения Шерман, 2008): *Пролетело лебедем, птицей белокрылою, Счастье над окном моим, подарив любимого... Это счастье белое так и не сложилось*. Кроме того, лебедь также представляет собой символ преданности между друзьями: *Около высохшего озера не бывает лебедей, около непостоянного человека не бывает друзей*. Лебедь символизирует человека с более важной миссией, ответственностью, духовностью, чем другие: *Лебедь по поднебесью, мотылек над землей – всякому свой путь*.

В русском национальном сознании лебедь часто символизирует добро и чистоту. В пословице *Белый лебедь серому гусю не товарищ* белый лебедь характеризует человека, который не действует заодно с негодями. В русских сказках лебедь также является символом добра и мудрости. В «Сказке о царе Салтане...» А.С. Пушкина рассказывается о том, как князь Гвидон встретил царевну, превращенную в лебедя злым волшебником. В этой сказке сталкиваются образы лебедя и коршуна, у них противоположное символическое значение: лебедь является символом добра, коршун – зла: *Лук царевич опустил; Смотрит: коршун в море тонет, И не птичьим*

криком стонет, Лебедь около плавает, Злого коршуна клевет, Гибель близкую торопит, Бьет крылом и в море топчет... В сказке также отражается мировоззрение русского народа: добро всегда побеждает зло.

В русских сказках лебедь также является воплощением красивых женщин, которые заботятся о семье. В сказке «Иван-царевич и молодая-молодица» девушка-лебедь помогала герою убирать и готовить, когда он уходил на охоту: *Вот лебедка-то вышла из шюточка, обернулась молодой-молодицей и наготовила Ивану-царевичу всяко кушанье*. Выйдя замуж за героя, молодая-молодица отказалась от огромного моря и неба, она заботилась о своих детях и дорожила своей семьей: *Не лечу с тобой за море, Не лечу с тобой за сине, Еще есть у меня детище, Еще есть у меня милое!* Символическое значение данной сказки состоит в описании приверженности матери семье: отказаться от беззаботной жизни и заниматься домашней работой, заботой о детях и муже. Иногда во фразеологизмах образ лебедя описывает жену, которая родила много детей и много работает для своей семьи: *Жена (хозяйка), что лебедь-птица, вывела детей вереницу (станцию)*.

Лебедь в сказочном сюжете часто использует свою божественную силу, смелость и мудрость, чтобы помогать главному герою и защищать его. Как и в «Сказке о царе Салтане...», где с помощью царевны Лебеди князь Гвидон воссоединился с своим отцом, героиня-богатырша в «Сказке о молодце-удальце, молодильных яблоках и живой воде» предстает в виде лебедя. Белая Лебедь Захарьевна живет в собственном девичьем царстве. Чтобы попасть туда, герой должен преодолеть много трудностей и препятствий. Белая Лебедь Захарьевна защищает живую воду и молодильные яблоки, которые помогают людям стать бессмертными и молодыми. Их украл Иван-царевич. Однако Белая Лебедь Захарьевна и Иван-царевич влюбились друг в друга. Старшие царевичи взяли у Ивана волшебные предметы и попытались его убить. Белая Лебедь Захарьевна спасла его и обличила во лжи старших царевичей. Иван-царевич стал наследником престола. В данной сказке Белая Лебедь Захарьевна является символом смелости и мудрости.

Как выше отмечено, в древней славянской мифологии лебедь считался священной птицей и имел более высокий статус, чем другие птицы (царя птиц часто представляют в образе

лебедя, а не орла). Лебеди живут в среде с двумя основными элементами, которые обеспечивают жизнь в природе (вода и воздух). Поэтому лебедя также считают птицей жизни и символом воды, жизни и бессмертия. Существует легенда, изложенная в «Повести временных лет», в которой рассказывается об основателях Киева – трех братьях Кие, Щеке, Хориве и их сестре Лыбедь (Лебедь). Река Лыбедь является родной рекой киевлян и гарантией непрерывности народной жизни. Такие символические смыслы также проявляются в народной сказке «Сказка о молодце-удальце, молодильных яблоках и живой воде». У Белой Лебеди Захарьевны есть волшебные предметы, которые нужны Ивану-царевичу: *Я поехал по живой воде, по сладкие молоджавые яблоки – туда, где живет Белая Лебедь Захарьевна*. Белая Лебедь Захарьевна является хранительницей живой воды и молоджавых яблок и поэтому служит символом источника жизни.

Луна и звезда – другие составляющие символа лебедя. А.С. Пушкин так писал о внешности царевны Лебедь: *Днем свет божий затмевает, Ночью землю освещает, Месяц под косою блестит, А во лбу звезда горит*. Свет луны и звезды, излучаемый царевной-Лебедь, не только освещал ночь, но и на символическом уровне помог главному герою в трудную минуту. Эти символические признаки также проявляются в стихотворении А.С. Пушкина «Воспоминания в Царском селе»: *И тихая луна, как лебедь величавый, Плавает в серебристых облаках*. Подобно луне и звездам, лебеди могут свободно плавать в небе – верхнем мире.

В русских сказках лебедь также является символом одиночества и чистоты. Дева-лебедь в сказках часто живет далеко от земли, от материального мира:

– на море: *Летит другая, и опять кличет один лебедь молодую-молодицу: Ти-го-го, мила дочь, Ти-го-го, родимая!... Полетим с нами за море, Полетим с нами за сине!* (Иван-царевич и молодая-молодица); *Глядь – поверх текущих вод, Лебедь белая плавает* (Сказка о царе Салтане...);

– в небе: *Плавает в серебристых облаках* «Воспоминания в Царском селе», в далеком, трудно доступном месте: *Я еду за девять девяти, в десятое царство, в сад – за молодильными яблоками и за живой водой для своего старого и слепого батюшки* (Сказка о молодце-удальце, молодильных яблоках и живой воде).

Русские иногда называют древние церкви в отдаленных и недоступных местах *лебедями* или *белыми невестами*, чтобы показать, что они отвергают искушение мира и посвящают себя Богу. Приведем пример: храм Покрова на Нерли, расположенный на небольшом острове во Владимирской области, называют лебедем русского зодчества. Этот храм был построен в XII в.

Согласно славянским легендам, лебедь появился в высшем мире, а души мертвых могли превращаться в лебедей. Душа-лебедь – символ, пришедший из мифологии: «эта символика в своей основе связана и с представлением о способности души странствовать по небу в образе лебедя, выступающего как символ возрождения, чистоты, целомудрия, гордого одиночества, мудрости, пророческих способностей, поэзии и мужества, совершенства, но и смерти» [9, с. 41]. Другими словами, лебедь символизирует жизнь и смерть. Но обратим внимание: вместо того, чтобы символизировать смерть на земле (основной символ – сова), лучше возродиться на небесах и дать жизни новое начало. Во многих мифах и сказках душа, превращающаяся в лебедя, обладает мудростью и божественной силой.

Другой важный сказочный персонаж в русских сказках – это гуси-лебеди, которые являются слугами Бабы-яги, захватывают для нее мальчика. В сказке «Гуси-лебеди» гуси-лебеди забрали младшего брата у игривой сестры в волшебный мир Бабы-яги. Сестра преодолела трудности и наконец привела своего брата домой. Назидание в данной сказке таково: детям надо слушать взрослых, не нарушать запрет. Можно увидеть и другой смысл в этой сказке: через темный лес, зеленую траву и широкую реку лебедь украл младшего брата у забывчивой сестры и отвел его в духовный мир, гуси-лебеди – волшебные птицы. Но эти птицы являются воплощениями человеческих душ. Они летали по небу, путешествуя между миром живых и миром мертвых. Их белизна символизирует невинность, просветление и новые начинания, которые должны появиться в жизни человека. Здесь символ лебедя наделен амбивалентностью жизни и смерти.

В русском национальном сознании редко появляется отрицательная символическая коннотация у слов, обозначающих лебедя, но иногда она прослеживается. Устойчивое словосочетание *лебедь, рак и щука* (из басни И.А. Крылова «Лебедь, Щука и Рак») имеет негативный смысл, который используется

для описания людей, действующих несогласованно.

Лебеди также являются богатым источником для творчества. Вышеприведенные символические смыслы в значительной степени характеризуют русское языковое сознание. До сих пор в русской культуре образ лебедя продолжает активно появляться в популярных песнях («Белый лебедь» («Любэ»), «Лебеди» (Татьяна Чубарова), в фильмах («Дикие лебеди», «Принцесса-лебедь», «Лебединая труба», «Невесомость», «Сказка о царе Салтане», «Гадкий утенок и я»), в картинах (М.А. Врубель «Царевна Лебедь») и т. д.

Подведем итоги. Образ лебедя является одним из самых ярких орнитологических символов русской лингвокультуры. Основные оценочные смыслы этого образа сводятся к подчеркиванию женской красоты, душевной чистоты, верности и самопожертвования. Лебеди в сказках являются волшебными существами, помогающими главным героям и защищающими их. Подчеркивается неземная сущность этих образов, их принадлежность высшему миру.

Список литературы

1. Аверинцев С.С. Символ // Краткая литературная энциклопедия. М., 1971. Т. 6.
2. Афанасьева А.П. Символ как средство диагностики ценностно-смысловой сферы личности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
3. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. СПб., 1998 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/dic/?word=%EB%E5%E1%E5%E4%FC&all=x&bts=x> (дата обращения: 21.03.2020).
4. Загидуллина А.А. Языковые символы и образы: онтология и функционирование (на материале французского языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Алма-Ата, 2010.
5. Лотман Ю.М. Символ в системе культуры // Его же. Внутри мыслящих миров: Человек – Текст – Семиосфера – История. М., 1996.
6. Красных В.В. Лингвокультурная идентичность *homo loquens* // Мир русского слова. 2007. № 4. С. 11–15.
7. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1995.
8. Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2007.
9. Топоров В.Н. Лебедь // Мифы народов мира: в 2 т. М., 1988.
10. Уваров Л.В. Образ, символ, знак. Минск, 1967.
11. Фоли Д. Энциклопедия знаков и символов. М., 1997.

* * *

1. Averincev S.S. Simvol // Kratkaya literaturnaya enciklopediya. M., 1971. T. 6.
2. Afanas'eva A.P. Simvol kak sredstvo diagnostiki cennostno-smyslovoj sfery lichnosti: dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2002.
3. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / pod red. S.A. Kuznecova. SPb., 1998 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/dic/?word=%EB%E5%E1%E5%E4%FC&all=x&bts=x> (data obrashcheniya: 21.03.2020).
4. Zagidullina A.A. Yazykovye simvol'y i obrazy: ontologiya i funkcionirovanie (na materiale francuzskogo yazyka): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Alma-Ata, 2010.
5. Lotman Yu.M. Simvol v sisteme kul'tury // Ego zhe. Vnutri myslyashchih mirov: Chelovek – Tekst – Semiosfera – Istoriya. M., 1996.
6. Krasnyh V.V. Lingvokul'turnaya identichnost' homo loquens // Mir russkogo slova. 2007. № 4. S. 11–15.
7. Losev A.F. Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo. M., 1995.
8. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2007.
9. Toporov V.N. Lebed' // Mify narodov mira: v 2 t. M., 1988.
10. Uvarov L.V. Obraz, simvol, znak. Minsk, 1967.
11. Foli D. Enciklopediya znakov i simvolov. M., 1997.

Symbolic image of swan in the Russian linguistic culture

The article deals with the symbolic characteristics of the ornithological image of "swan" in the Russian linguistic culture. There are established the main evaluative meanings of this image: women beauty, spiritual purity, faith and self-sacrifice. Swans in the Russian fairy tales are magic beings who help the main characters and protect them. There is emphasized their celestial essence of these images and their belonging to the world of supreme creatures.

Key words: *ornithological symbol, image, linguistic culture, swan, beauty, purity, faith.*

(Статья поступила в редакцию 13.07.2021)

В.Ю. АРБУЗОВА, О.С. ШУРУПОВА
(Липецк)

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ЭПИСТОЛЯРНОМ ТЕКСТЕ (на материале писем А.П. Чехова)

Рассматриваются особенности отражения прецедентных феноменов в тексте личного письма на материале эпистолярного наследия А.П. Чехова. В письмах писателя присутствуют прецедентные феномены, исследование которых позволяет оценить как глубину знаний писателя, так и культурный фон эпохи.

Ключевые слова: эпистолярный жанр, письмо, прецедентный феномен, А.П. Чехов, языковая игра.

Предметом изучения современной науки о языке все чаще становятся тексты различных жанров. Так, внимание исследователей привлекают эпистолярные тексты, создаваемые для дистантного общения в самых разнообразных ситуациях и благодаря этому способные реализовать одновременно несколько функций и сочетать в себе свойства монолога и диалога. По мнению М.Н. Кожинной, «диалогичность в разных сферах общения проявляется весьма своеобразно: и по степени ее эксплицитности/имплицитности, и по формам, способам и средствам реализации» [4, с. 15]. Текст письма, являясь монологом, одновременно диалогичен, поскольку подразумевает возможность реакции адресата текста в виде ответного письма.

Особенный интерес вызывают неофициальные письма, которые, наряду с дневниковыми записями, можно отнести к письменным жанрам обиходно-разговорной сферы общения. Основными чертами подобных текстов служат:

- непринужденность;
- явная выраженность авторской индивидуальности;
- большая свобода выбора средств изложения;
- нежесткая структура.

Каждое неофициальное письмо отражает неповторимые особенности личности автора, служит показателем его образования и духовно-нравственного развития. Яркой особенностью подобных писем является их мно-

гомерная диалогизация, которая реализуется в нескольких плоскостях, в том числе – что особенно значимо для эпистолярного наследия представителя интеллигенции – в плоскости «автор – текст», отражающей взаимодействие фоновых знаний автора и предшествующих, прецедентных для данной культуры произведений, нашедших отражение в системе лексических, морфологических и синтаксических средств нового текста.

В пределах данной статьи необходимым представляется анализ эпистолярного наследия А.П. Чехова с точки зрения данной плоскости, т. е. исследование особенностей отражения в его письмах прецедентных феноменов. Состав подобных феноменов специфичен для каждого круга людей в зависимости от их принадлежности к национальности, социальному и культурному слою [3]. В образованном обществе велика роль различных прецедентных текстов, имен, высказываний, которые составляют определенный культурный фон данного социума. Особенности проявления в тексте личного письма прецедентных феноменов, как правило, можно проследить в перепишке творческой интеллигенции, которая может представить образец изысканного эпистолярного мастерства. Так, своеобразие многоплоскостной системы организации диалога, которая подразумевает упоминание в спонтанной речи письма прецедентных текстов, ярко прослеживается в письмах А.П. Чехова, которые создавались на протяжении 29 лет – с 1875 по 1904 г., адресованы представителям интеллигенции (братьям А.П. Чехова, издателям, писателям, журналистам) и могут быть включены в число наиболее важных для отечественного литературного наследия эпистолярных собраний.

Говоря об эпистолярном наследии Чехова, следует отметить многообразие его тематики. В 4 400 текстах автор описывает свои путешествия, фиксирует этапы работы над различными произведениями, касается событий личной жизни, откликается на общественные, литературные и театральные явления, дает советы начинающим авторам.

Нередко письмо касается нескольких тем одновременно. Как утверждает Н.И. Белунова, явление политематичности «может быть признано характерной особенностью дружеского неофициального письма, поскольку письма творческой интеллигенции есть средство духовного, эмоционально-интеллектуального общения» [1, с. 14].

По словам редакторов «Полного собрания сочинений и писем А.П. Чехова» в тридцати томах, «познавательное значение чеховских писем шире, чем их биографическая ценность: в них бьется пульс всей культурной и общественной жизни России конца XIX – первых лет XX в. Чеховские письма являются образцом эпистолярного жанра; они не уступают по совершенству языка его художественным произведениям и, подобно им, способны доставлять подлинное эстетическое наслаждение» [7, с. 5]. В среде, к которой принадлежал А.П. Чехов, значительный слой культуры составляли мифологические, библейские, художественные, публицистические тексты. Поэтому в эпистолярной коммуникации Чехова велика роль прецедентных текстов, высказываний, ситуаций и имен, которые, по словам исследователей, «становятся символом, их употребление в речи служит для актуализации хранящегося в сознании носителей языка инварианта восприятия прецедентного имени» [Там же, с. 66]. Проанализировав письма Чехова, адресованные как родственникам, так и писателям, журналистам, издателям, можно выявить, что писатель использует целый ряд прецедентных имен.

Так, в письме издателю и журналисту А.С. Суворину от 30 мая 1888 г. Чехов упоминает великих философов: «Пишущим людям, особенно художникам, пора уже сознаться, что на этом свете ничего не разберешь, как когда-то сознался Сократ и как сознавался Вольтер. Толпа думает, что она все знает и все понимает; и чем она глупее, тем кажется шире ее кругозор» [8, с. 280–281]. Письмо демонстрирует хорошее знание наследия великих философов, которого А.П. Чехов, разумеется, ожидает и от адресата письма. Писателю, осуждающему невежд, претендующих на всезнание, оказываются близки философы, признававшие ограниченность возможностей человеческого познания.

В письме своему недавно поступившему в университет брату Ал.П. Чехову от 9 марта 1876 г. А.П. Чехов заявляет: «Ich war gestern im Hause Alferakis auf einen Konzert, und sah dort deine Marie Feist... Du bist ein Masurik, und es hat nichts mehr, mein lieber Herr Masera» [7, с. 14]. На русском языке текст этого письма таков: «Вчера я ходил на концерт в доме Алфераки и видел там твою Мари Фейст... Ты мазурик, и ничего более, дорогой господин Мазепа». А.П. Чехов, рассказывая покинувшему дом брату о таганрогских но-

востях и общих знакомых, в шутку называет адресата письма прецедентным именем *Мазепа*. В поэме А.С. Пушкина «Полтава» гетман Мазепа предстает не только как предатель, но и как человек, соблаздивший девушку по имени Мария. Таким образом, А.П. Чехов в шутку сравнивает покинувшего Таганрог брата, который ранее ухаживал за девушкой, которую тоже звали Марией, с коварным соблазнителем Мазепой, актуализируя в сознании адресата инвариант восприятия этого имени с признаком «соблазнитель». Интересно, что Чехов обращается к Александру Павловичу *Herr Masepa*, насмешливо соединяя имя гетмана-соблазнителя с учтивым немецким обращением к адресату, и намекает этим на немецкое происхождение девушки, которая спрашивала о его брате.

В письме детской писательнице М.В. Киселевой от 13 декабря 1886 г. А.П. Чехов, шутливо описывая свою популярность, замечает: «Увы и ах! В Питере я становлюсь модным, как Нана. В то время, когда серьезного Короленко едва знают редакторы, мою дребеню читает весь Питер» [7, с. 278]. Нана – героиня одноименного романа Э. Золя, созданного в 1883 г. и, по всей видимости, весьма популярного в столице, порочная куртизанка, которой удалось снискать благосклонность богатых покровителей. Чехов употребляет слово *Нана* без кавычек, что вносит в его письмо некоторую двусмысленность: он словно бы одновременно сравнивает свои рассказы с романом Э. Золя и себя – с героиней этого романа. По всей видимости, Чехов достаточно сдержанно относился к творчеству модного в то время французского писателя-натуралиста и осуждал общество, которое предпочитало его романы произведениям В.Г. Короленко. Важно, что о своих литературных вкусах А.П. Чехов сообщает именно писательнице, ожидая, что она в полной мере разделит их.

В письме брату М.П. Чехову (апрель, не ранее 5, 1879 г.) автор спрашивает: «Мадам Бичер-Стоу выжала из глаз твоих слезы? Я ее когда-то читал...» [Там же, с. 29]. Брат Чехова, которому в то время было 14 лет и который учился в гимназии, перечисляя прочитанные им книги, упомянул и растрогавший его до слез роман американской писательницы Г. Бичер-Стоу «Хижина дяди Тома», посвященный рабству в США. А.П. Чехов в ответном письме подростку, нуждавшемуся в его наставлении, иронически отзывается об этом

романе и использует прием метонимии, который заключается в переносе имени автора на его творение.

Чехов шутливо именуется американскую писательницу *мадам*, стараясь избежать излишней патетики в разговоре о книге, которая произвела на его брата столь сильное впечатление. При этом автор письма стремится не оттолкнуть подростка излишней строгостью или насмешкой над его литературными вкусами и выражает свое мнение о прочитанной им книге мягко и осторожно.

В письме редактору-издателю журнала «Осколки» Н.А. Лейкину (между 15 и 20 декабря 1886 г.) Чехов с юмором пишет о своем желании немного отдохнуть на Святках от написания рассказов: «Ну-с, значит, прощайте до Нового года. Письма писать буду, а насчет произведений – “довольно!”», как сказал Тургенев» [7, с. 280]. В тексте появляются прецедентное для русской культуры имя И.С. Тургенева и название его произведения «Довольно». Но если герой Тургенева отказывается от мечтаний о любви и красоте, то Чехов шутливо запрещает себе работать на каникулах, смягчая этой шуткой отказ работать в праздничные дни.

В письме-открытке от 17 сентября 1880 г., адресованной представительнице интеллигенции Таганрога Л.А. Камбуровой, Чехов пишет: «Поклон Вашим маститым финансистам-чиновникам Николаю и Иоанну Добчебобчинским» [Там же, с. 35], имея в виду братьев Л.А. Камбуровой, которые служили в банке. Фамилии гоголевских героев у Чехова подверглись контаминации, т. е. «объединению структурных элементов двух языковых единиц на базе их структурного подобия или тождества, функциональной или семантической близости» [6, с. 238].

Прецедентные имена *Добчинский* и *Бобчинский* из комедии Н.В. Гоголя «Ревизор» писатель соединил в одно слово, благодаря которому ему удалось создать непринужденную атмосферу любезного и пронизанного юмором письма. В то же время можно говорить об ироническом отношении писателя к деятельности «финансистов-чиновников», которое он выражает, употребляя, с одной стороны, пышное определение *маститые* и церковнославянскую форму имени *Иоанн*, а с другой – прецедентное имя, связанное с комическими персонажами, олицетворяющими в произведении Н.В. Гоголя мелкое, уездное дворянство и чиновничество.

Пример языковой игры, которая строится благодаря употреблению прецедентного имени, можно также встретить в письме Чехова издателю Н.А. Лейкину: «Сейчас сажусь писать для Вас. Суббота у меня Ваш день. Завтра, вероятно, вышло, но... не верьте, впрочем... Я мало-помалу становлюсь Подхалимовым и обманул Вас уже не раз...» [7, с. 75]. Автор в шутку сравнивает себя с героем ряда произведений Салтыкова-Щедрина («В среде умеренности и аккуратности», 1877, «За рубежом», 1881, «Письма к тетеньке», 1882, и др.), который не выполняет взятых на себя обязательств и постоянно запаздывает с материалами. В шутку называя себя Подхалимовым, Чехов признает себя виновным в задержке корреспонденции для журнала и старается смягчить рассерженного редактора, не теряя при этом собственного достоинства.

Следует отметить, что в своих письмах Чехов нередко ссылается на прецедентные имена и ситуации из художественных произведений. Так, в письме писателю А.Н. Плещееву от 12 июня 1888 г. А.П. Чехов, сообщая о своей поездке в Сорочинцы, пишет: «Едем мы завтра в громаднейшей дедовской коляске, в той самой, которая перешла в наследство Линтваревым от тетушки Ивана Федорыча Шпоньки» [8, с. 286], напоминая своему адресату о персонаже незаконченной повести Н.В. Гоголя «Иван Федорович Шпонька и его тетушка», обладательнице брички, у которой «проклятая дитвора повыдергивала сзади все гвозди» [2, с. 182]. Образованный адресат письма должен был сразу понять намек писателя на печальное состояние коляски, в которой должен был ехать Чехов, поскольку бричка тетушки Ивана Федоровича Шпоньки «была именно та самая бричка, в которой еще ездил Адам» [Там же, с. 189].

Эпистолярное наследие А.П. Чехова обнаруживает его прекрасное знание целого ряда прецедентных феноменов, связанных с произведениями самых различных авторов. Можно отметить, что в его эпистолярном наследии достаточно часто можно наблюдать и случаи самоцитации. Так, в письме М.В. Киселевой от 29 сентября 1886 г. Чехов использует цитату из собственного рассказа «Сапоги всмятку»: «Пишите как можно больше!! Пишите, пишите, пишите..., пока пальцы не сломаются (Главное в жизни – чистописание!) Пишите больше, имея в виду не столько умственное развитие массы, сколько то обстоятельство, что на первых порах добрая полови-

на Ваших мелочей, в силу Вашей непривычки к “малой прессе”, будет подлежать возврату» [7, с. 263].

В этом же письме Чехов вновь выражает свое отношение к современной ему французской литературе: «Избегайте популярных сюжетов. Как ни тупоголовы наши гг. редакторы, но уличить их в незнании парижской литературы, а особливо мопассановщины, труд нелегкий» [Там же, с. 263]. Признавая популярность Мопассана, он явно оценивает его творчество не слишком высоко, как и произведения Золя. Используя неологизм *мопассановщина*, Чехов подчеркивает распространенность в тогдашней литературе натуралистических мотивов, которые были чужды ему.

Несколько иное явление наблюдается в письме от 15 декабря 1886 г., адресованном публицисту и критику В.П. Буренину: «С медицинской точки зрения такое изобилие является в высшей степени зловещим: если против какой-либо болезни предлагается много средств, то это служит вернейшим признаком, что болезнь неизлечима и что для борьбы с нею медицина не имеет ни одного настоящего средства» [Там же, с. 280]. «Если против какой-либо болезни... – болезнь неизлечима...» – реплика Гаева в первом действии комедии «Вишневый сад», которая будет создана А.П. Чеховым только в 1903 г. В письме получает отражение скрытая цитата из произведения, которое Чехову еще только предстояло создать.

Письма А.П. Чехова по праву называют «вторым собранием сочинений» великого писателя. Его эпистолярное наследие стало ценным материалом не только для изучения жизни и творчества А.П. Чехова, но и для исследования общественных настроений конца XIX в., а также особенностей эпистолярного жанра в целом. Письма Чехова воссоздают культурный фон эпохи, являясь при этом ярким примером элитарного общения, характеризующегося высоким уровнем знания как русских, так и иностранных прецедентных феноменов, а также стремлением использовать это знание, чтобы порадовать и развеселить адресатов писем.

Круг прецедентных феноменов, которые получают отражение в чеховских письмах, включает в себя имена зарубежных философов (Сократа, Вольтера) и многочисленных писателей (Г. Бичер-Стоу, Э. Золя, Г. де Мопассана), пользовавшихся известностью среди русской интеллигенции конца XIX – нача-

ла XX в. Надо отметить, что А.П. Чехов нередко демонстрирует сдержанное и даже ироническое отношение к крайне модным в то время писателям.

Более значимыми для него мастерами слова, произведения которых явно оказали влияние на А.П. Чехова, являются, как показывает анализ его эпистолярного наследия, Н.В. Гоголь, И.С. Тургенев, М.Е. Салтыков-Щедрин. Имена и образы героев произведений русской классической литературы являются для А.П. Чехова и его адресатов прецедентными, поэтому многие шутки и случаи языковой игры в его письмах связаны именно с их использованием.

Кроме того, в письмах А.П. Чехова встречаются случаи самоцитации, обращения к текстам собственных произведений, непрерывная работа над которыми, по-видимому, не могла не отразиться и в его письмах. Можно отметить, что письмам А.П. Чехова свойственно шутовское соединение прецедентных имен с описанием ситуаций из повседневной жизни, нередко нелепых и требующих снисхождения. Брат, покинувший родной город, чтобы учиться в университете, превращается в коварного Мазепу; объясняя редактору причины задержки материала, Чехов сопоставляет себя с нерадывым литературным персонажем; упоминание о старой коляске вызывает воспоминания о повести Н.В. Гоголя, а жалоба на усталость – апелляцию к творчеству И.С. Тургенева. Таким образом, обращение к прецедентным феноменам в письмах А.П. Чехова помогает ему выразить свое мнение о той или иной ситуации, не обижая адресата, мягко и в полной мере способствует созданию свойственной им особой юмористической атмосферы.

Список литературы

1. Белунова Н.И. Дружеские письма творческой интеллигенции конца XIX – начала XX в. (Жанр и текст писем). СПб., 2000.
2. Гоголь Н.В. Иван Федорович Шпонька и его тетушка // Вечера на хуторе близ Диканьки. Миргород. М., 1982. С. 169–192.
3. Гудков Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности. М., 1999.
4. Кожина М.Н. О диалогичности письменной научной речи: учеб. пособие к спецкурсу. Пермь, 1986.
5. Красных В.В., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Багаева Д.В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9: Филология. 1997. № 3. С. 62–75.

6. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 2002.

7. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 12 т. Т. 1: 1875–1886. М., 1974.

8. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Письма: в 12 т. Т. 2: 1887–1888. М., 1975.

* * *

1. Belunova N.I. Druzheskie pis'ma tvorcheskoj intelligencii konca XIX – nachala XX v. (Zhanr i tekst pisem). SPb., 2000.

2. Gogol' N.V. Ivan Fedorovich Shpon'ka i ego tetushka // Vechera na utore bliz Dikan'ki. Mirgorod. M., 1982. S. 169–192.

3. Gudkov D.B. Precedentnoe imya i problemy precedentnosti. M., 1999.

4. Kozhina M.N. O dialogichnosti pis'mennoj nauchnoj rechi: ucheb. posobie k speckursu. Perm', 1986.

5. Krasnyh V.V., Gudkov D.B., Zaharenko I.V., Bagaeva D.V. Kognitivnaya baza i precedentnye fenomeny v sisteme drugih edinic i v kommunikacii // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 9: Filologiya. 1997. № 3. S. 62–75.

6. Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yarceva. M., 2002.

7. Chekhov A.P. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. Pis'ma: v 12 t. T. 1. 1875–1886. M., 1974.

8. Chekhov A.P. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. Pis'ma: v 12 t. T. 2. 1887–1888. M., 1975.

Precedent phenomena in the epistolary text (based on the letters of A.P. Chekhov)

The article deals with analysis of the peculiarities of the reflection of the precedent phenomena in the text of the personal letter based on the epistolary heritage of A.P. Chekhov. There are observed the precedent phenomena in the letters of the writer, their study allows to value both the depth of the knowledge of the writer and the cultural background of theepoch.

Key words: *epistolary genre, letter, precedent phenomenon, A.P. Chekhov, language game.*

(Статья поступила в редакцию 06.07.2021)

ЯН ЖУЙ
(Москва)

**ФАКТ, КОММЕНТАРИЙ
И ВЫМЫСЕЛ В БИОГРАФИЧЕСКОМ
ТЕКСТЕ (на материале
художественной биографии
Л.Н. Толстого)**

Освещаются основные содержательные характеристики художественной биографии, противопоставленной документальному биографическому тексту, который представляет собой последовательность фактов в жизни конкретного человека. Художественная биография включает такую последовательность, но дополняет ее комментариями автора и некоторыми элементами вымысла. Пример художественной биографии Л.Н. Толстого показывает диалектическое единство важнейших жанровых характеристик этого типа текстов – истинности и правдоподобия.



Ключевые слова: художественная биография, факт, комментарий, вымысел, Л.Н. Толстой.

Целью данной работы является описание основных содержательных характеристик художественной биографии – факта, комментария и вымысла. Проанализирован текст художественной биографии Л.Н. Толстого. Биографические тексты постоянно находятся в центре внимания исследователей, объединяя различные по стилю произведения – от научных и научно-популярных биографий, не отвечающих требованиям художественности, до высокохудожественных биографических романов и повестей [4, с. 14]. Этот интерес обусловлен двумя факторами: с одной стороны, современная лингвистика является антропоцентричной, т. е. ориентированной на изучение и понимание человека, с другой – такие тексты очень востребованы в просветительской и педагогической деятельности, поскольку они показывают типичные обстоятельства, которые оказались значимыми для формирования характеров известных людей. А.А. Галич выделяет два типа биографии: традиционное, или сюжетно-событийное, и ассоциативно-психологическое повествование [Там же, с. 20].

Основной единицей биографического текста является биографический факт, т. е. событие, которое оказалось значимым для становления личности. Такое событие может быть точечным, одноразовым, но может растяги-

ваться на достаточно большой срок и характеризовать долгий жизненный путь в масштабе времени [2, с. 4]. В.Л. Валиевский отмечает, что биографический факт может быть определен путем сбора и обобщения различных событий, имеющих отношение к жизни героя повествования, и изложение такой истории сводится к ответам на вопросы «кто», «что произошло» и «в каком году» [1, с. 51]. Биографические факты составляют основу биографического текста. Следует подчеркнуть, что важнейшей характеристикой биографического факта является его истинность. Эта истинность по-разному проявляется в документальном и художественном изложении.

Документальная истинность биографического текста проявляется в описании событий, которые на самом деле произошли в жизни того или иного человека. Источниками такого описания могут быть свидетельства различных людей, автобиографии, воспоминания очевидцев, дневниковые записи, фотографии, видеоматериалы и т. д. Эти источники могут быть прямыми и косвенными, в последнем случае имеет место пересказ информации, полученной из третьих источников. Особенно значимы цитаты в биографических текстах, т. к. эти языковые выражения являются конкретными знаками, выражающими отношение героев описания к тем или иным событиям. Не менее существенны и конкретные указания на даты и места, в которых бывал герой повествования. Совокупность этих сведений образует фактуру биографического повествования.

Наряду с документальной истинностью биографического текста можно выделить его художественное правдоподобие. Биограф описывает жизнь своего персонажа, характеризуя его отношение к различным событиям и явлениям. Художественное правдоподобие отличается от документальной точности прежде всего тем, что герои таких повествований ведут себя в соответствии с их типичными установками и жизненными позициями. Поскольку художественная биография опирается на документальную, авторы таких текстов используют языковые средства, демонстрирующие модальность правдивого изложения фактов в их реальной последовательности. В этом плане стилистика художественного повествования в ряде случаев смыкается со стилистикой отчетов. Показательны обоснования причинно-следственных связей (*в связи с...; по причине...; таким образом; поэтому; мы приходим к выводу, что*); значимым является по-

рядок представления (*во-первых, во-вторых, в-третьих; с одной стороны, с другой стороны*); авторы выделяют важные моменты в изложении (*необходимо заметить, что; нужно обратить внимание на тот факт, что; надо сказать, что; следует подчеркнуть, что*); связь с вышесказанным (*как уже упоминалось; мы видим, что; как мы рассмотрим/заметим, что*).

Проиллюстрируем сказанное на материале художественной биографии Л.Н. Толстого, написанной В.Б. Шкловским.

1. Другое воспоминание – радостное. «Я сижу в корыте, и меня окружает странный, новый, не неприятный кислый запах какого-то вещества, которым трут мое голенькое тельце...» (с. 19)*.

2. Один из первых биографов Льва Николаевича в конце прошлого века написал: «...В сороковых годах нашего столетия пожар уничтожил старый барский дом, уцелели только два двухэтажных флигеля. В одном из них располагаются бесчисленные гости теперешнего владельца, графа Льва Николаевича Толстого, а другой служит скромным жилищем ему и его семейству» (с. 11).

3. Толстой любил стихотворение Пушкина «Воспоминание»: *И с отвращением читая жизнь мою, Я трепещу и проклинаю, И горько жалуюсь, и горько слезы лью, Но строк печальных не смываю.* «В последней строке, – пишет он, – я бы только изменил бы так: вместо «строк печальных...» поставил бы: «строк постыдных не смываю» (с. 17).

4. «Первые воспоминания» были начаты 5 мая 1878 года и оставлены. В 1903 году Толстой, помогая Бирюкову, который взялся написать его биографию для французского издания сочинений, снова пишет воспоминания детства (с. 20).

5. Надо сказать, что счастливых браков и не было вокруг Толстого: я говорил уже при анализе «Анны Карениной», что в общем все браки вокруг семьи Толстого были несчастны (с. 643).

Проанализируем приведенные выше примеры. В первой цитате описаны ощущения героя повествования из его раннего детства. Отметим, что запахи являются одним из самых стойких способов закрепления физического бытия в мире. Во втором примере излагается фактическая информация о пожаре в доме писателя. Весьма интересен третий пример: Толстой очень критично относился к себе, и по-

этому показал свое отношение к тем поступкам в своей молодости, которых он стыдился. Предельная честность перед собой распространялась у писателя на честность по отношению к близким людям: известно, что писатель дал своей будущей жене прочитать свои дневники перед свадьбой, и в этих дневниках он описывал свои похождения, о которых другие люди бы умолчали. В четвертом примере излагается хронологическая последовательность событий в жизни писателя. Пятый пример представляет собой вывод биографа о событиях семьи Толстого и показывает неразрывную связь личной жизни писателя и жизни его персонажей.

Художественная биография представляет собой двойной нарратив, в котором содержатся факты и комментарий. Факты относятся к жизни героя повествования, комментарии выражают позиции автора текста. В определенном смысле здесь уместно сравнение фактов и комментариев с одной стороны и денотации и коннотации в лексическом значении слова с другой. Факты, как и денотаты, характеризуют объективную сторону реальности, комментарии и коннотации относятся к ее субъективной стороне. Но отметим, что комментарии логически связаны с фактами, как и коннотации связаны с денотацией. Комментарии подчеркивают причинно-следственные связи, показывают соотношение главных и второстепенных моментов в содержании фактов, обеспечивают связность текста и позволяют читателю увидеть закономерности в судьбе героя. Художественная биография отличается от документальной тем, что первая является реконструкцией второй. Разумеется, эта реконструкция неизбежно содержит субъективный элемент оценки повествования и отражает идеологию автора биографического нарратива.

Заслуживает внимания вопрос о вымысле в художественной биографии. Художественность неизбежно предполагает вымысел как необходимую часть содержания текста. Биограф выступает в трех лицах, излагая материал своего повествования: во-первых, он собирает материал, здесь вымысел исключен; во-вторых, он моделирует ситуации, пытаясь понять чувства и логику поступков своего героя, и на этом этапе появляется вымысел как реконструкция событий, описываемых в тексте; в-третьих, биограф соотносит свое изложение с позицией читателя, с которым он вступает в диалог, оправдывая или критикуя героя своего повествования, на этом этапе осмысления текста можно говорить не столько о вымысле, сколько об аргументации, о комментариях

* Биография Л.Н. Толстого, написанная в 1963 г. В.Б. Шкловским, цитируется по изданию [5] с указанием страниц в круглых скобках.

к тексту. Эта тройственная позиция биографа выражается в выборе слов и словосочетаний в тексте [3, с. 8]. В тексте художественной биографии мы можем найти диалоги, которые герой ведет со своими современниками. Понятно, что такие диалоги являются вымышленными. В тексте биографии появляются два типа оценки – внешняя и внутренняя. Внешнюю оценку автор дает герою при помощи оценочных слов, обычно выражающих эмоции, а внутренняя оценка – это реконструируемая позиция героя, который выражает свое отношение к миру в биографическом художественном нарративе. Значимы имена прилагательные: положительные оценочные слова (*замечательный, талантливый, великий, нежный, лучший*) и отрицательные оценочные слова (*тяжелый, горький, трудный, ужасный, беспощадный, покаянный*).

Художественный стиль биографического текста отражается в его синтаксисе и лексико-фразеологических средствах. Например, сравнение может использоваться при описании внешности, олицетворение – при описании городской или деревенской местности, метафора – при описании чувств и поступков персонажа.

Ниже приведем примеры художественно-воымысла в биографии.

1. *Я не пишу путеводителя, а просто вспоминаю комнаты, в которых жил Толстой. Это грустные комнаты. Рядом с кабинетом большая комната с паркетным полом...* (с. 9).

2. *Была у дочери его Татьяны книга вопросов: в этой книге собирались как бы анкеты об огромной семье, жившей в доме, который все время перестраивался. На первый вопрос анкеты: «Где вы родились?» – Лев Николаевич отвечал: «В Ясной Поляне на кожаном диване»* (с. 7).

3. *Об отце Льва Николаевича мы знаем довольно много; мать Толстой не помнил, он создал себе память о ней из самого лучшего, что он знал в жизни, сделал ее нежной, мечтательной, любящей* (с. 25).

4. *Толстой обладал беспощадной, всевосстанавливающей памятью; помнил то, что никто из нас вспомнить не может* (с. 17).

5. *Деревья растут: вяз, разрастаясь, охватил колокол корой и начал его поглощать. Он относится к нему, как к ране. Деревья покрывают раны корой, оставляя иногда внутри себя дупла* (с. 12).

Проанализируем приведенные примеры. В предложении 1 биограф подробно описывает комнату Толстого, используя первое лицо единственного числа и выражая собственное

мнение. Во втором примере имеет место отход от традиционной структуры биографического нарратива (кто родился в какое-то время или что произошло в каком-то месте), информация о персонаже (место рождения Толстого) дана в виде вопросно-ответной структуры. В предложении 3 биограф использует ряд положительных оценочных слов *нежный, мечтательный, любящий*, чтобы изобразить прекрасный образ матери в сердце Толстого. В четвертом примере выбрано отрицательное оценочное прилагательное *беспощадный* для показа необыкновенной памяти Толстого. Фразы в предложении 5 представляют собой описание колокола, висящего на дереве рядом с домом Толстого. Заслуживает внимания сравнение поглощения колокола корой с заживающей раной. Здесь биограф выходит на художественное моделирование дома, в котором жил писатель.

Подведем основные итоги. Художественная биография противопоставлена документальному биографическому тексту. Документальная биография представляет собой последовательность фактов в жизни конкретного человека. Художественная биография включает такую последовательность, но дополняет ее комментариями автора и некоторыми элементами вымысла, направленными не только на реконструкцию событий в жизни героя, но и воссоздание его возможных переживаний и размышлений. Пример художественной биографии Л.Н. Толстого показывает диалектическое единство важнейших жанровых характеристик этого типа текстов – истинности и правдоподобия.

Список литературы

1. Вавельский В.Л. Биографика как дисциплина гуманитарного цикла // Лица: биографический альманах. 1995. Вып. 6. С. 32–68.
2. Винокур Г.О. Биография и культура. Русское сценическое произношение. М., 1997.
3. Вольнская А.Г. Биографический дискурс в русской литературе XIX–XX веков (от реалистического романа к модернистскому). М., 2013.
4. Коньшина Ю.И. Лингвостилистическая характеристика авторизованной биографии как типа текста (на материале английского языка): дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2001.
5. Шкловский В.Б. Лев Толстой. М., 1963.

* * *

1. Valevskij V.L. Biografika kak disciplina gumanitarnogo cikla // Lica: biograficheskij al'manah. 1995. Vyp. 6. S. 32–68.

2. Vinokur G.O. Biografiya i kul'tura. Russkoe scenicheskoe proiznoshenie. M., 1997.

3. Volynskaya A.G. Biograficheskiy diskurs v russkoj literature XIX–XX vekov (ot realisticheskogo romana k modernistskomu). M., 2013.

4. Kon'shina Yu.I. Lingvostilisticheskaya harakteristika avtorizovannoj biografii kak tipa teksta (na materiale anglijskogo yazyka): dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2001.

5. Shklovskij V.B. Lev Tolstoj. M., 1963.

*Fact, commentary and fiction
in a biographic text
(based on the novelized biography
of L.N. Tolstoy)*

The article deals with the main distinctive features of a novelized biography, opposed to the documentary biography text representing the sequence of the events in the life of the man. The novelized biography includes the sequence but completes it by the author's commentaries and some elements of fiction. The example of L.N. Tolstoy novelized biography shows a dialectic unity of the main genre features of such texts – its verity and verisimilitude.

Key words: *novelized biography, fact, commentary, fiction, L.N. Tolstoy.*

(Статья поступила в редакцию 13.07.2021)

Л.А. ПАСЕЧНАЯ, В.Е. ЩЕРБИНА
(Оренбург)

**К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
И ПЕРЕВОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ
В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

Рассматриваются функции и способы перевода фразеологизмов в политическом дискурсе. Материалом исследования послужили примеры из актуальных речей канцлера Германии Ангелы Меркель. Определены наиболее частотные приемы перевода и функциональный потенциал фразеологических единиц в политическом дискурсе.

Ключевые слова: *политический дискурс, фразеологическая единица, способы переводы, функции фразеологизмов.*

Фразеологизмы очень разнообразны по своим грамматическим моделям и признакам. Они представляют собой уникальное языковое явление, поскольку являются, с одной сто-

роны, средством, обеспечивающим полноценную коммуникацию, с другой – ярким выражением национально-культурного видения мира. Большинство из них обладает эмоционально-экспрессивными оттенками и широко используется в рекламном и в общественно-политическом дискурсе.

При переводе политических текстов и речей политиков порой возникает проблема выбора адекватного фразеологизма, который с наибольшей точностью передавал бы не только значение фразеологической единицы исходного языка, но и эмоциональную окраску данной единицы. Многие отечественные лингвисты (В.Н. Комиссаров, Л.В. Дмитриева, Н.Ф. Смирнова, А.В. Кунин, Е.А. Мартинкевич, С.Е. Кунцевич и др.) придавали проблеме классификации способов перевода фразеологизмов особое значение и проводили многочисленные исследования в этой области. Этот вопрос до сих пор является актуальным и вызывает большой интерес.

С целью выявления функций фразеологизмов и способов их перевода было проанализировано более 30 речей Ангелы Меркель и их переводы на сайтах *dw.com*, *officelife.media*, *germany24.ru*, *rg-rb.de*, *rusverlag.de*. В процессе анализа были выявлены наиболее часто используемые фразеологизмы и их функции:

- экспрессивная;
- культурно-информативная (энциклопедическая);
- социально-информативная.

Эти примеры ярко иллюстрируют основные функции, реализуемые фразеологизмами в речах политических деятелей.

Die Lohnspirale nach unten wurde so heftig in Gang gesetzt, dass eigentlich die meisten Menschen ihren Standard kaum halten können, während wir als Abgeordnete unseren Standard praktisch dann im Gegenzug erhöhen («Спираль заработной платы, идущая вниз, была столь резко приведена в движение, что теперь большинство людей едва ли могут поддерживать собственное благополучие, в то время как мы, члены парламента, практически повышаем нашу норму им в ответ»). Фразеологическое выражение *in Gang setzen* («приводить в движение, запускать») часто используется для придания большей динамичности, эмоциональности речи, оно выполняет в данном случае экспрессивную функцию.

Ich habe mein ganzes Leben lang noch nie einen Hehl daraus gemacht, dass ich für eine län-

gere Laufzeit von Kernkraftwerken bin («На протяжении всей своей жизни я никогда не делала тайны из того, что выступаю за более продолжительный срок службы атомных электростанций»). Канцлер Германии Ангела Меркель использует в своем высказывании фразеологическое выражение *kein Hehl auf etwas machen* («не скрывать, не делать тайны из чего-либо»), чтобы показать свою полную открытость перед народом, подчеркнуть прямоту и честность. В данном примере фразеологизм реализует социально-информативную и экспрессивную функции.

Sie bringen mich nicht aus der Ruhe. Ich sage meine Dinge. Bis vor wenigen Jahrzehnten spielte Einwanderung für den Genpool der europäischen Bevölkerung nur eine geringe Rolle und vollzog sich überdies sehr langsam («Вы не выведете меня из себя. Я говорю то, что думаю. Всего несколько десятилетий назад иммиграция играла лишь незначительную роль в генофонде европейской популяции и вообще протекала довольно медленно»). Употребляемый здесь фразеологизм *jemanden aus der Ruhe bringen* («выводить кого-то из себя, причинять беспокойство») носит скорее негативную окраску, поскольку чаще всего используется в тех случаях, когда говорящего пытаются скомпрометировать, склонить к неподобающему поведению. Обычно он звучит в разговорной речи, поэтому в политическом тексте фразеологический оборот выполняет экспрессивную функцию.

Die Bundesregierung handelt, um die bestehenden Probleme in den Griff zu bekommen («Федеральное правительство принимает меры, чтобы справиться с существующими проблемами»). *In den Griff bekommen* означает «овладеть чем-либо; приобрести навык; справиться с чем-либо». В контексте политического дискурса А. Меркель, рассказывающей о заслугах правительства Германии, выражение приобретает значение «быть в курсе дел; учитывать все за и против для более организованного и успешного разрешения возникающих проблем». Данный фразеологизм является узальным, он не столь эмоционально окрашен, и он выполняет прежде всего социально-информативную функцию.

Das müssen wir verhindern und das Problem der Überschuldung durch glaubwürdige Konsolidierung bei der Wurzel packen («Мы должны это предотвратить и пресечь в корне проблему, связанную с крупными долгами, путем заслуживающей доверия консолидации»). Устой-

чивое словосочетание *bei der Wurzel packen* («пресечь в корне») обозначает устранение проблемы на ранней стадии, на этапе возникновения, а также пресечение любой возможности для ее развития. Фразеологизм выполняет экспрессивную функцию.

Wir müssen den Tatsachen ins Auge sehen («Мы должны смотреть фактам в лицо»). Фразеологическая единица *etwas ins Auge sehen* («смотреть в лицо») подчеркивает готовность учитывать даже неприятные факты, действуя при этом в соответствии с намеченным курсом, поэтому и здесь реализуется экспрессивная функция.

Man muss als Kanzler mit seiner Partei Hand in Hand gehen, auch wenn das zuweilen schwierig ist («Политик, ставший канцлером, должен идти рука об руку со своей партией, даже если иногда это тяжело»). Используя фразеологизм *Hand in Hand gehen*, А. Меркель выражает идею единства Германии, ярко и символично обозначая один из идеологических принципов партии и свое личное стремление к общим правам и обязанностям для всех граждан своей страны. Данное выражение выполняет социально-информативную и экспрессивную функции.

Ich glaube, dass wir auf einem guten Weg sind, einen vernünftigen Haushaltsvorschlag zu machen («Я полагаю, что мы на верном пути к тому, чтобы внести разумное предложение относительно бюджета»). Устойчивое выражение *auf gutem Weg sein* («быть на пути к достижению чего-либо») говорит об уверенности канцлера Германии в успехе, отражает ее позитивный настрой, а также готовность идти до конца в своих политических стремлениях. В данном контексте этот фразеологизм реализует культурно-информативную и экспрессивную функции.

Wenn ich die mit einem solchen Versprechen verbundenen Hoffnungen enttäuschen würde, kämen wir vom Regen in die Traufe – medizinisch, wirtschaftlich, sozial («Если я не оправдаю надежды, связанные с данным обещанием, мы встретим еще большую беду, чем была до этого – в медицинском, экономическом, социальном плане»). Данное выражение *vom Regen in die Traufe kommen* («попасть из огня да в полымя, из одной неприятности в другую, еще большую») является фразеологическим единством и имеет довольно сильную эмоциональную окраску, в контексте оно выполняет культурно-информативную и экспрессивную функции.

*Das ist eine **Herkulesaufgabe**, und Sie, liebe Mitbürgerinnen und Mitbürger, haben einen Anspruch darauf, dass Ihre Bundesregierung und auch ich persönlich sich dieser Herkulesaufgabe stellen* («Это чрезвычайно трудная задача, но вы, дорогие сограждане, заслуживаете того, чтобы ваше федеральное правительство и лично я решили ее»). Во фразеологизме *die Herkulesaufgabe* («очень сложная, почти не выполняемая задача») присутствует образ древнегреческого полубога Геркулеса, отличавшегося своей невероятной силой. А. Меркель использует его, чтобы подчеркнуть всю серьезность проблемы, при этом внушая людям, что она сделает все, чтобы решить ее. Данный фразеологизм выполняет культурно-информативную и экспрессивную функции.

*Deutschland stellt sich dieser Verantwortung – und deshalb werden wir auch dafür Sorge tragen, dass ein Impfstoff allen Menschen **zugute kommt**, wenn er einmal entwickelt wurde* («Германия принимает на себя эту ответственность – и поэтому мы также позаботимся о том, чтобы вакцина принесла пользу всем, как только она будет разработана»). Фразеологизм *zugute kommen* («приносить пользу, помогать») является явным выражением надежды канцлера Германии на лучший исход во время пандемии коронавируса и осуществляет в контексте экспрессивную функцию.

*Deshalb war ein erster wichtiger **Meilenstein** die Verabredung der Finanzminister zu Hilfsprogrammen der Europäischen Investitionsbank, um kleine und mittlere Unternehmen in allen Mitgliedsstaaten zu stützen* («Поэтому первой важной вехой стало соглашение министров финансов создать программы помощи Европейского инвестиционного банка для поддержки малых и средних предприятий во всех странах-участницах»). Выражение *der Meilenstein* («важное событие, веха, отправная точка») может иметь и прямое значение – «придорожный столб, указывающий расстояние в милях». Тем не менее в политическом тексте оно становится фразеологизмом и приобретает переносное значение, выполняя главным образом социально-информативную функцию.

*Dieses Programm soll jetzt auch bis zum 1. Juni wirklich **in Kraft gesetzt** werden* («Эта программа должна вступить в силу 1 июня»). Устойчивое сочетание *etwas in Kraft setzen* («утверждать, вступать в силу») часто используется в политическом дискурсе немецкими политиками для придания особой значимости какому-либо событию или закону. Приве-

денный фразеологизм, как и предыдущий, реализует в данном примере социально-информативную функцию.

*Deshalb ist es wichtig, die **Fühler weit und breit auszustrecken**. Netzgestützte, interaktive und individuell abrufbare Kommunikationsangebote finden besonders junge Nutzer zunehmend attraktiver* («Поэтому важно *езде и всюду прощупывать почву*. Внедренные в сеть интерактивные и индивидуально вызываемые режимы коммуникации все больше привлекают именно молодых пользователей»). В данном высказывании наблюдается слияние двух устойчивых выражений – *weit und breit* («езде и всюду») и *Fühler ausstrecken* («осторожно прощупывать, зондировать почву»). Это говорит нам об осторожности А. Меркель в принятии решений, о необходимости всегда продумывать дальнейшие шаги. Оба фразеологизма реализуют экспрессивную функцию.

*In dieser Zeit wurden Journalistinnen und Journalisten **mundtot gemacht**, eingesperrt und sogar ermordet* («В то время журналистов заставляли *хранить все в тайне*, их держали в тюрьмах и даже убивали»). Фразеологический оборот *jemanden mundtot machen* («заставлять молчать, хранить в тайне») используется в данном случае для усиления впечатления о временах Второй мировой войны. Он выполняет в данном примере исключительно экспрессивную функцию.

*Ich bin der Kommissionspräsidentin Ursula von der Leyen sehr, sehr dankbar dafür, dass sie die **Initiative ergriffen** hat, um Akteure aus dem politischen, dem privaten und dem Stiftungsbereich zusammenzubringen* («Я безмерно благодарна председателю Комиссии, Урсуле фон дер Ляйен, за то, что она взяла на себя инициативу, объединив политических, частных и общественных деятелей»). Устойчивое выражение *Initiative ergreifen* («проявлять инициативу, взять на себя инициативу»), используемое А. Меркель, подчеркивает ее благодарность Урсуле фон дер Ляйен. Выражение выполняет экспрессивную и социально-информативную функции.

*Die Coronavirus-Pandemie **führt uns einmal mehr – wenn auch besonders schmerzlich – vor Augen**, wie sehr es auf internationale Zusammenarbeit ankommt* («Пандемия коронавируса еще раз *даст нам понять* – хотя и не самым приятным способом – насколько важно международное сотрудничество»). Фразеологизм *jemandem etwas vor Augen führen* («наглядно показывать, давать понять») усиливает в данной

ситуации необходимость сплотиться перед лицом пандемии и осуществляет экспрессивную функцию.

Deshalb setze ich all meine Kraft dafür ein, dass Deutschland seinen Beitrag leistet – ökologisch, ökonomisch, sozial – den Klimawandel in den Griff zu bekommen («Вот почему я отдаю все свои силы для того, чтобы Германия вносила свой вклад – в экологическом, экономическом, социальном плане – в контроль над изменением климата»). Устойчивое выражение *Kraft einsetzen für etwas* («отдавать, направлять силы, бороться за что-либо»), к которому обращается канцлер Германии, часто находит применение в политическом дискурсе, в данном случае с его помощью подчеркивается вклад Германии в решение экологических проблем. Фразеологизм выполняет экспрессивную функцию.

Wenn wir uns all das vor Augen führen, dann verstehen wir, dass mit dem EU-Außengrenzschutz und Frontex die illegale Migration bekämpft werden muss, um auch ganz konkret Leben zu retten, das Schleuser immer wieder skrupellos aufs Spiel setzen («Если мы более точно рассмотрим эту ситуацию, мы поймем, что с нелегальной миграцией необходимо бороться, задействуя внешних пограничников ЕС и Frontex, чтобы иметь возможность всегда спасать жизни, которые контрабандисты постоянно подвергают риску»). Фразеологическую единицу *etwas aufs Spiel setzen* («подвергать (-ся) риску, поставить что-то на карту») нередко можно встретить в разговорной речи, но она встречается в различных дискурсах, в том числе в политическом. В данном контексте фразеологизм реализует экспрессивную функцию, т. к. он обладает довольно высокой эмоциональной окраской.

Таким образом, в политическом дискурсе фразеологизмы чаще всего выполняют экспрессивную функцию, иногда она сочетается с социально-информативной, реже всего реализуется энциклопедическая функция.

На следующем этапе нашего исследования были определены способы перевода фразеологизмов в политическом дискурсе. Теоретической основой анализа особенностей перевода фразеологизмов послужила классификация А.В. Кунина, которая наиболее подробно и полно раскрывает все способы перевода фразеологизмов.

Как показал анализ, при переводе немецких фразеологизмов в политических текстах используются следующие способы перевода:

– частичный эквивалент: *jemanden aus der Ruhe bringen* – «выводить кого-то из себя, причинять беспокойство», *bei der Wurzel packen* – «пресечь в корне», *jemanden mundtot machen* – «заставлять молчать, хранить в тайне»;

– полный эквивалент: *kein Hehl auf etwas machen* – «не скрывать, не делать тайны из чего-либо», *Hand in Hand gehen* – «идти рука об руку», *Initiative ergreifen* – «проявлять инициативу, взять на себя инициативу»;

– описательный перевод: *die Herkulesaufgabe* – «очень сложная, почти не выполнимая задача», *etwas auf das Spiel setzen* – «подвергать(-ся) риску, поставить что-то на карту», *Brücke schlagen* – «устанавливать, налаживать контакты»;

– фразеологический аналог: *vom Regen in die Traufe kommen* – «попасть из огня да в полымя, из одной неприятности в другую, еще большую»;

– комбинированный перевод: *Fühler ausstrecken* – «осторожно прощупывать, зондировать почву».

В результате исследования было установлено, что наиболее частотными способами перевода фразеологизмов в политическом дискурсе являются описательный перевод и частичный фразеологический эквивалент. Структура немецкого языка довольно сильно отличается от структуры русского, поэтому при переводе неизбежны некоторые расхождения, что заставляет переводчика обращаться к созданию частичного эквивалента, к тому же такой способ помогает сохранить экспрессивную окраску выражения.

Описательный перевод является самым актуальным при переводе фразеологизмов, поскольку переводчик может использовать свободное сочетание слов и передать содержание фразеологизма, когда он не имеет эквивалента в языке-реципиенте. Однако такой способ часто приводит к полной или частичной утрате экспрессивности.

Список литературы

1. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М., 2002.
2. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. М., 1990.
3. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 (050303) – иностр. яз. 3-е изд. Дубна, 2005.
4. Videobotschaft von Bundeskanzlerin Angela Merkel anlässlich der World Health Assembly 2020 am

18. Mai 2020 [Electronic resource]. URL: <https://www.bundeskanzlerin.de/> (дата обращения: 03.11.2020).

5. Rede von Bundeskanzlerin Merkel im Rahmen der COVID-19-Geberkonferenz am 4. Mai 2020 in Berlin (Videokonferenz) [Electronic resource]. URL: <https://www.bundeskanzlerin.de/> (дата обращения: 03.11.2020).

6. Rede von Bundeskanzlerin Merkel im Rahmen des XI. Petersberger Klimadialogs am 28. April 2020 (Videokonferenz) [Electronic resource]. URL: <https://www.bundeskanzlerin.de/> (дата обращения: 03.11.2020).

7. Rede von Bundeskanzlerin Merkel im Rahmen der deutsch-griechischen Wirtschaftskonferenz am 9. März 2020 in Berlin [Electronic resource]. URL: <https://www.bundeskanzlerin.de/> (дата обращения: 03.06.2020).

8. Video-Podcast vom 03.04.2020 „Ansprache an Mitbürger“ [Electronic resource]. URL: <https://www.bundeskanzlerin.de/bkin-de/mediathek> (дата обращения: 05.11.2020).

* * *

1. Komissarov V.N. *Sovremennoe perevodovedenie*. M., 2002.

2. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvističeskie aspekty): učebnik dlya in-tov i fak. inostr. yaz. M., 1990.*

3. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremenogo anglijskogoazyka: učeb. posobie dlya studentov vuzov, obučayushchihsia po special'nosti 033200 (050303) – inostr. yaz. 3-e izd. Dubna, 2005*

Considering the specific features of functioning and translation of phraseological units in political discourse

The article deals with the functions and ways of translation of the phraseological units in the political discourse. The study is based on the examples of the modern speeches of the German Chancellor Angela Merkel. There are defined the most frequent ways of translation and functional potential of the phraseological units in the political discourse.

Key words: *political discourse, phraseological unit, ways of translation, functions of phraseological units.*

(Статья поступила в редакцию 28.06.2021)

Е.С. КУЗЕВАНОВА
(Барнаул)

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛУСУФФИКСАЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Исследуются семантические особенности полусуффиксальных прилагательных в современном английском языке. Определены критерии выделения полусуффиксальных элементов, обозначен их корпус, а также описаны их функционально-семантические характеристики. Основное внимание уделяется анализу значения полусуффиксальных прилагательных, составляющих вторую по представительности после полусуффиксальных существительных группу в исследуемом материале с точки зрения частеречной принадлежности.

Ключевые слова: *полусуффикс, словообразование, словообразовательный аффикс, генерализация значения, имя прилагательное.*

Современный этап развития лингвистики характеризуется повышенным интересом к изучению семантических аспектов словообразования. Поднимаются вопросы как о статусе словообразовательных единиц, критериях их выделения, так и об их словообразовательных значениях. Возрастает важность более детального рассмотрения тех элементов, которые сочетают в себе свойства разных единиц, образуя в словообразовании так называемые переходные зоны.

Современный этап развития словообразовательной системы английского языка отличается активизацией процесса формирования и функционирования полусуффиксов. Эти элементы формируются на базе второго компонента сложного слова, обладают, как правило, более общим, генерализующим значением и образуют в сочетании с основами различной семантики представительные словообразовательные ряды.

Появление большого количества сложных образований с повторяющимся вторым компонентом, по форме совпадающим с корневой морфемой, однако обладающим более абстрактным значением, т. е. являющимся полусуффиксом, дает возможность рассматривать полуаффиксацию (полусуффиксацию) как са-

мостоятельный, продуктивный способ словообразования в современном английском языке. Основанием для такого вывода служит:

- 1) большое количество полусуффиксальных дериватов;
- 2) массовый характер формирования полусуффиксов, их возрастающее число и разнообразие;
- 3) продуктивность моделей полусуффиксального словообразования.

Анализ и обобщение имеющихся подходов к проблеме полусуффиксации (И.В. Арнольд, Е.С. Дьячкова, В.И. Заботкина, П.М. Карашук, Е.С. Кубрякова, Г. Марчанд, М.Д. Степанова и др.) позволяет к основным критериям выделения полусуффиксальных элементов отнести следующие:

- формальное сходство с простым корневым словом;
- наличие более общего по сравнению с корневой морфемой значения при соединении с основами, имеющими определенное значение;
- выражение одинакового значения в сочетании с основами одного семантического класса;
- способность активно участвовать в образовании новых лексических единиц [1–5; 7; 12].

Таким образом, было отобрано 1 520 образований с повторяющимися вторыми компонентами. В ходе анализа вторых компонентов исследуемых образований нами было выделено 103 полусуффиксальных элемента. С точки зрения частеречной принадлежности производных эти элементы подразделяются на полусуффиксы существительных, полусуффиксы прилагательных, полусуффиксы наречий и полусуффиксы глаголов.

Прилагательные составляет вторую по количеству группу образований с полусуффиксами. Прилагательные, образованные при помощи 24 полусуффиксов, составили в исследовании 367 единиц (25%). Наиболее продуктивными полусуффиксами прилагательных, как показал анализ исследуемого материала, являются полусуффиксы *-like*, *-happy*, *-proof*, *-free*, *-worthy*.

Полусуффиксальный элемент *-like* образует достаточно обширный словообразовательный ряд – 45 единиц (12%), что позволяет говорить о его продуктивности в современном английском языке. Функционировавший в качестве второго компонента сложного слова с XV в., он постепенно начал приобретать

ряд признаков, присущих аффиксам, производя большое количество новых слов; в настоящее время этот полусуффикс приобретает все большую продуктивность.

В прилагательных типа *childlike* «по-детски простой, как ребенок», *ladylike* «обладающая манерами леди», *sunlike* «похожий на солнце» и т. д. полусуффикс *-like* употребляется в значении ‘similar to; схожий, похожий’. В сочетании с именными основами существительных полусуффикс *-like* образует прилагательные со значением сходства с тем, что называется основа. Вследствие того, что основы в подобных образованиях обладают достаточно разнообразной семантикой, представляется возможным выделить в этой группе единиц ряд подгрупп:

а) образования типа *foxlike* «напоминающий лису; хитрый», *doglike* «как собака; преданный», *catlike* «напоминающий кошку; мягкий, неслышный (*о nocturnu*)» (в сочетании с основами, называющими какое-либо животное, птицу, полусуффикс *-like* образует единицы со значением характеристики (как правило, человека), присущей животному или птице, указанными основой);

б) образования типа *pillarlike* «похожий на столб», *prisonlike* «напоминающий тюрьму», где полусуффикс *-like* сочетается с именными основами, которые имеют значение «предмет», и образует прилагательные со значением «похожий на предмет, обозначенный основой»;

в) образования типа *clownlike* «клоунский», *matronlike* «подобный, присущий почтенной женщине», *ladylike* «женственный», *childlike* «простой, детский», *angellike* «ангелоподобный», *godlike* «богоподобный, божественный», *ghostlike* «духоподобный», в которых полусуффикс *-like* сочетается с основами, называющими человека или взвешенное существо, образуя единицы со значением сходства поведения, каких-либо черт, качеств с тем, кто указан основой;

г) образования, называющие черты сходства с явлениями природы, в которых основы имеют значение какого-либо природного явления, а сами образования с полусуффиксом *-like* являются прилагательными, характеризующими сходство чего-либо с явлением, обозначенным основой: *cloudlike* «похожий на облако», *sunlike* «похожий на солнце» и т. п.

Отличительной особенностью употребления полусуффикса *-like* в значении «схожий, похожий» является то, что этот элемент до-

вольно часто сочетается с именами собственными: *Brutus-like, Proust-like* и т. д.

Деривационная модель образования прилагательных с полусуффиксом *-like*:

n (предмет, явление, имя собственное) + *-like*
(схожий) = Adj (схожий с кем-либо, чем-либо).

Второй по продуктивности полусуффикс *-happy* образует в исследуемом материале 34 единицы (9%). В сочетании с именными основами существительных со значением предмета, объекта или состояния этот полусуффикс в значении «одержимый» образует прилагательные со значением «одержимый чем-либо», например: *hobby-happy* «одержимый каким-либо хобби», *power-happy* «одержимый властью», *hate-happy* «находящийся в ярости».

Прилагательные с полусуффиксом *-happy* образуются по следующей модели:

n (предмет, объект, состояние) + *-happy*
(одержимый) = Adj (одержимый чем-либо).

Полусуффикс *-proof* является достаточно продуктивным полусуффиксом в английском языке, что доказывается наличием 31 образования (8%) с ним. В них *-proof* со значением «стойкий, устойчивый» присоединяется к основам со значением «предмет, объект или явление», образуя, таким образом, прилагательные со значением «устойчивый к тому, что обозначено основой», например: *soundproof* «звукоизолирующий», *weatherproof* «стойкий к атмосферным воздействиям» и т. п.

Прилагательные с полусуффиксом *-proof* строятся по следующей деривационной модели:

n (объект, явление) + *-proof* (устойчивый, защитный) = Adj (устойчивый к чему-либо).

Словообразовательный ряд с полусуффиксом *-free* составил 26 единиц (7%), что подтверждает его продуктивность в современном английском языке.

Сочетание полусуффикса *-free* со значением «не содержащий, свободный» с именными основами существительных, имеющих значение предмета, свойства, состояния, образуют прилагательные, выражающие определенное свойство предмета/явления, называемого основой. Такие прилагательные указывают также на отсутствие предметов или явлений, обозначенных основами, например *tax-free* («освобожденный от уплаты налогов, не облагаемый налогом»), *carefree* («беззаботный,

беспечный, легкомысленный»), *guilt-free* («не страдающий комплексом вины»).

Прилагательные с данным полусуффиксом образуются по следующей модели:

n (объект, явление) + *-free* (не содержащий, свободный) = Adj (не содержащий чего-либо, свободный от чего-либо).

Полусуффиксальный элемент *-worthy* является продуктивным в английском языке и образует 26 единиц (7%). Сочетаясь с основами абстрактных существительных, обозначающих чувства, этот полусуффикс образует прилагательные со значением «достойный чего-либо», например: *credit-worthy* «заслуживающий доверия», *thankworthy* «заслуживающий благодарности» и т. п. В сочетании с основами существительных, называющих явления окружающей среды, *-worthy* употребляется в значении «пригодный», например: *roadworthy* «пригодный к эксплуатации (об автомобиле)» и т. д.

Прилагательные с данным полусуффиксом образуются по следующей деривационной модели:

n (чувство) + *-worthy*₁ (достойный) =
Adj (достойный чего-либо);

n (явление окружающей среды) + *-worthy*₂
(пригодный) = Adj (пригодный для использования).

Словообразовательный ряд с компонентом *-rich* в исследуемом материале составил 25 единиц (6%). Полусуффикс *-rich*, присоединяясь к основам существительных, обозначающих, как правило, вещества, образует прилагательные со значением «содержащий большое количество веществ», например: *mineral-rich* «содержащий большое количество минералов», *fibre-rich* «богатый клетчаткой» и т. п.

Прилагательные с полусуффиксом *-rich* образуются по следующей модели:

n (вещество) + *-rich* (содержащий) =
Adj (содержащий большое количество чего-либо).

Словообразовательный элемент *-conscious* образует 24 единицы (6%) в исследуемом материале. Сочетаясь с именными основами существительных в значении «предмет, явление», этот полусуффикс образует прилагательные со значением «придающий большое значение чему-либо», например: *budget-conscious* «придающий большое значение бюджету», *profit-conscious* «придающий большое значение прибыли» и т. д.

Деривационная модель, по которой образуются прилагательные с данным полусуффиксом:

n (предмет, явление) + *-conscious*
(придающий значение) = Adj (придающий большое значение чему-либо).

Образования с полусуффиксом *-wide* составили в исследуемом материале 21 (5%) единицу. Прилагательные, обозначающие ширину предметов в определенных единицах измерения, составили 2 единицы. В них значение полусуффикса *-wide* «определенной ширины», например: *two-metre-wide length of silk, a three-inch-wide strip of paper*.

В образованиях типа *countrywide* («охвативший всю страну»), *EEC-wide* («в рамках Европейского сообщества»), *nationwide* («общенациональный»), *society-wide* («в масштабе всего общества») и т. д. (19 единиц, 91%) полусуффикс *-wide* имеет значение «сфера распространения в рамках того, что обозначено основой». Таким образом, в сочетании с именными основами существительных, обозначающих места, регионы и организации, полусуффикс *-wide* образует прилагательные, указывающие на широкую сферу распространения какого-либо явления или действия.

Деривационные модели, по которым образуются данные прилагательные, включают:

num (число) + *-wide*_i (шириной) =
Adj (определенной ширины);

n (явление) + *-wide*_i (охватывающий) =
Adj (охватывающий какую-либо область, явление).

Отдельно отметим полусуффикс *-size*, который изменяет свою частеречную принадлежность по сравнению с соответствующим простым корневым существительным и является полусуффиксом прилагательного. Образования с данным полусуффиксом составили 45 единиц (12%). Так, образования типа *doll-size* «величиной с куклу», *apple-size* «размером с яблоко» и т. п. составили 24 единицы (53%). В них *-size* имеет значение «размер» и в сочетании с именными основами существительных, называющих какой-либо предмет, образуют прилагательные со значением «величиной, размером с указанный основой предмет».

Образования типа *childsize* «достаточный, подходящий по размеру для ребенка», *family-size* «объемом, достаточным на одну семью» и т. п. составили 7 единиц (16%). В них *-size* имеет значение «размер» и в сочетании с именными

основами существительных со значением «человек, предмет» образует прилагательные со значением «подходящий, достаточный для того, что указано основой».

Образования типа *middle-size* «среднего размера», *small-size* «маленького размера» и т. п. составили 14 единиц (31%). В них *-size* употребляется в значении «величина, размер» и в сочетании с именными основами прилагательных со значением признака образуют прилагательные со значением «определенной величины, размера».

Деривационные модели, по которым образуются прилагательные с данным полусуффиксом, представляют собой:

n (предмет) + *-size* (размер) = Adj (величиной, размером с предмет, указанный основой);

n (человек, предмет) + *-size* (размер) = Adj
(подходящий для того, что указано основой);

adj (признак) + *-size* (размер) = Adj (определенной величины, размера).

Таким образом, полусуффиксы прилагательных образуют достаточно многочисленную группу единиц. В сочетании с именными основами существительных и прилагательных, обозначающих лица, предметы, явления, признаки, эти полусуффиксы образуют информативно насыщенные, уточняющие наименования важных признаков, характеристик, качеств предметов, объектов окружающей действительности, что также подтверждает значимость и необходимость существования подобных элементов в языке.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка = The English Word (на англ. языке). М., 1986.
2. Дьячкова Е.С. (Кузеванова). Полусуффиксы и образования с ними в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2011.
3. Заботкина В.И. Семантика и прагматика нового слова (на материале английского языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1991.
4. Карашук П.М. Словообразование английского языка. М., 1977.
5. Кубрякова Е.С. Об относительно связанных (относительно свободных) морфемах языка // Вопр. языкознания. 1964. № 1. С. 95–100.
6. Новый англо-русский словарь. М., 2004.
7. Степанова М.Д., Фляйшер В. Теоретические основы словообразования в немецком языке. М., 1984.

8. Cambridge International Dictionary of English. Cambridge University Press, 2001.
9. Collins Cobuild Advanced Learner's Dictionary. Collins, 2007.
10. Dictionary of American Slang. Toronto, 1967.
11. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. International Student Edition. Oxford, 2002.
12. Marchand H. The Categories and Types of Present-Day English Word-Formation. München, 1969.

* * *

1. Arnol'd I.V. Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka = The English Word (na angl. yazyke). M., 1986.
2. D'yachkova E.S. (Kuzevanova). Polusuffiksy i obrazovaniya s nimi v sovremennom anglijskom yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Barnaul, 2011.
3. Zabotkina V.I. Semantika i pragmatika novogo slova (na materiale anglijskogo yazyka): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 1991.
4. Karashchuk P.M. Slovoobrazovanie anglijskogo yazyka. M., 1977.
5. Kubryakova E.S. Ob otnositel'no svyazannyh (otnositel'no svobodnyh) morfemah yazyka // Vopr. yazykoznaviya. 1964. № 1. S. 95–100.
6. Novyj anglo-russkij slovar'. M., 2004.
7. Stepanova M.D., Flyajsher V. Teoreticheskie osnovy slovoobrazovaniya v nemeckom yazyke. M., 1984.

Semantic peculiarities of semi-suffixational adjectives in the modern English language

The article deals with the study of the semantic peculiarities of the semi-suffixational adjectives in the modern English language. There are defined the criteria of revealing the semi-suffixational elements, there is defined their corpus, there are described their functional and semantic characteristics. The basic attention is paid to the analysis of the meaning of the semi-suffixational adjectives compiling the second group by the presentability following the nouns in the studied material from the perspective of the part-of-speech belonging.

Key words: *semi-suffix, derivation, derivational affix, generalization of meaning, adjective.*

(Статья поступила в редакцию 14.06.2021)

**Т.М. ШЕХОВЦЕВА,
Е.А. КАМЫШАНЧЕНКО, К.А. СТРАХОВА
(Белгород)**

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА PANDEMIC В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СМИ В 2020–2021 гг.

Анализируются особенности репрезентации концепта PANDEMIC в современных англоязычных СМИ. Рассматривается концептуальная метафора как средство создания образности и экспрессивности в медиатексте. Описываются концептуальные метафоры, выделенные на основе анализа сочетаемости субстантива, называющего концепт, и его синонимов с конкретными предикатами.

Ключевые слова: *концепт, концептуальная метафора, пандемия, COVID-19, лексическая сочетаемость, СМИ.*

В современном мире коронавирус является главной медиатемой дня. Ежедневно в СМИ появляются актуальные новости, связанные с распространением COVID-19, фиксированием новых случаев заражения и новых «волн» заболеваемости, борьбой стран мира с пандемией, проведением вакцинации и введением ограничительных мер.

Актуальность исследования, таким образом, определяется способностью СМИ воздействовать на массовое сознание, формировать у читателей отношение к глобальной проблеме, вызывать эмоциональный отклик в нынешней ситуации социального напряжения. С точки зрения лингвистики актуальность обусловлена недостаточной изученностью языковой репрезентации пандемии коронавируса в англоязычных СМИ, газетные и журнальные тексты которых рассматриваются нами вслед за другими исследователями как авторитетные источники информации об окружающем мире (В.И. Карасик [7], В. Busch [19], А. Chadwick [20], С.Р. Mejia, D. Ticona, J.F. Rodriguez Alarcon [22]).

Научная новизна работы заключается в анализе и систематизации ряда концептуальных метафор, репрезентирующих концепт PANDEMIC в современном англоязычном медиадискурсе. Теоретическая значимость работы определяется ее вкладом в развитие когнитивной лингвистики, концептоло-

гии, семасиологии, лексикологии. Выполненное исследование имеет и практическую ценность, поскольку его результаты могут использоваться на занятиях по лексикологии и стилистике английского языка, а также в спецкурсах по лингвоконцептологии и теории метафоры. Целью настоящей работы является рассмотрение некоторых особенностей репрезентации концепта PANDEMIC в англоязычных СМИ.

Поскольку объект исследования ранее нами специально не изучался, на первый план выходит фиксация концепта PANDEMIC в современных англоязычных СМИ. Для решения этой задачи был использован метод сплошной выборки. В процессе работы применялись также метод контекстуального анализа, метод анализа сочетаемости абстрактных имен, позволивший выделить ряд концептуальных метафор, репрезентирующих концепт, и метод когнитивной интерпретации метафоры, определяющий способ осмысления рассматриваемого концепта в сознании носителей английского языка.

Исследование проводилось на материале публицистического дискурса англоязычных СМИ (интернет-изданий) как наиболее динамично отражающих изменения в современном мире [18–20; 22]. В качестве материала выступили медиатексты, отобранные с помощью приема сплошной выборки из современных газет Великобритании (The Guardian, The Morning Star, The Evening Standard) и США (Time), а также с сайта BBC за период с марта 2020 по март 2021 г. Авторами было проанализировано свыше 1 000 контекстов.

Специфика публицистического текста, по мнению Т.Б. Самарской и Е.Г. Мартиросьян, заключается в его способности оперативно и непосредственно воздействовать на аудиторию. Оперативная составляющая этого вида текстов вытекает из природы публицистики, деятельность которой связана с актуальными общественно-политическими вопросами: такой текст – всегда результат злободневных проблем, требующих мгновенной реакции. Важной особенностью публицистического текста является то, что он синтезирует научные и художественные методы, сочетая одновременно мышление понятийное (логическое) и образное (чувственное) [15, с. 3].

К основным изобразительным средствам языка относится метафора, которая «выполняет также функцию пояснения, служит экспликации смысла посредством создания образа» [5, с. 120]. В настоящей работе используется термин Дж. Лакоффа и М. Джонсона *кон-*

цептуальная метафора (далее КМ), который позволяет разделить языковые средства выражения и лежащий в их основе когнитивный процесс, а именно понимание одного явления (или области деятельности) в терминах другого. Интерес для нас представляет также теория метафорического моделирования А.П. Чудинова [17], элементы которой были использованы в настоящем исследовании.

Анализируя речевые контексты, позволяющие выделить особенности метафорической репрезентации концепта PANDEMIC в современных англоязычных СМИ, мы использовали прием, основанный на изучении сочетаемости субстантива, называющего рассматриваемый концепт, и его синонимов с конкретными предикатами. Данный прием концептуального анализа представлен в работах Дж. Лакоффа [11], Л.А. Козловой и А.В. Кремневой [10], М.В. Пименовой [14], Л.О. Чернейко [16], А.П. Чудинова [17] и многих других западных и отечественных лингвистов. Ключевой для настоящего исследования является мысль Л.О. Чернейко о том, что «выстраиваемая говорящим сочетаемость имени предопределяется его глубинным ассоциативным потенциалом, который и раскрывается исследователем, моделирующим внерациональную, сублогическую основу языкового сознания. Через сочетания абстрактного имени с вторичными предикатами умпостижимая сущность обнаруживает присущие ей ассоциативные связи со стандартными, эталонными прототипами имен субъектов этих предикатов. Но эти связи представлены имплицитно, а потому выводятся, восстанавливаются исследователем» [16, с. 97].

Как мы указывали выше, материалом исследования стали современные англоязычные медиатексты, освещающие глобальную проблему – пандемию коронавируса/COVID-19. Отметим, что пандемия послужила причиной возникновения ряда неологизмов в современном английском языке, изучению которых были посвящены многочисленные исследования (например: [1]). Лингвистов интересуют также вопросы семантики во время коронавируса: К. Годдард и А. Вежбицкая сопоставили лексемы *virus, bacteria, germs, disease* и соотносимые с ними понятия [21]. В контексте нашего исследования ключевыми лексемами, образующими семантическое пространство рассматриваемого концепта, являются имена *pandemic, coronavirus* (либо *virus*) и аббревиатура *COVID-19* («официально объявленное 11 февраля 2020 г. главой ВОЗ Т.А. Гебрейесусом название представляет собой акроним,

образованный от словосочетания COronaVI-rus Disease, а 19 указывает на год, когда были впервые зарегистрированы случаи заболевания» [13, с. 25]). В качестве имени концепта мы выбрали существительное *pandemic* как обладающее более широкой семантикой.

Согласно результатам контекстуально-го анализа, наиболее продуктивной и частотной концептуальной метафорой, объективирующей рассматриваемый концепт, является КМ PANDEMIC IS A WAR, выводимая из сочетаемости ключевых лексем-репрезентантов с глаголами *to fight, to combat, to crush* и множества других. К такому же выводу пришли некоторые российские и зарубежные авторы, опубликовавшие результаты своих исследований в 2020–2021 гг. (например, Л.В. Балашова [2], Н.С. Данкова и Е.В. Крехтунова [6]; В.В. Картермина, Е.А. Яченко [8], Brigitte Nerlich [23]). В связи с этим представляется целесообразным рассмотреть иные, менее частотные, но не менее интересные КМ. В зависимости от сферы-источника выделенные КМ могут быть отнесены к трем субсферам.

1. Субсфера «Человек»

В фокусе нашего внимания находится субсфера «Человек», к которой было отнесено наибольшее количество выделенных нами КМ. Данный факт подтверждает известный тезис о том, что антропоморфный код выступает одним из самых плодотворных источников создания метафор.

Впервые назначение антропоморфных образований и их логику описал Дж. Вико, который первым указал на особый культурный статус метафоры, на ее роль в познании нового человеком. Основным положением его теории является то, что человек в состоянии понять лишь то, что он сам сделал, что для него известно [4].

И.М. Кобозева также придает особое значение антропоморфным образованиям. По ее мнению, метафора персонификации (олицетворения) – базисная метафора, лежащая в основе присущего человеку способа постижения окружающего мира. С лингвистической точки зрения эта метафора проявляется в приписывании предикатов и модификаторов, обозначающих признаки человека, другим типам существей [9].

Наличие антропоморфных признаков в содержании концепта PANDEMIC обуславливает выделение на их основе КМ PANDEMIC IS A PERSON. Структурирование концепта PANDEMIC по антропоморфной модели предполагает участие субстантивов в актах олицетворения или персонификации, т. е. их уподоб-

ления человеку, что определяет их сочетаемость с предикатами, реализующими субъекто-ориентированные признаки, прежде всего активность, волевитивность, контролируемость и одушевленность объекта [3, с. 32]. Пандемия в метафорическом представлении носителей английского языка может осуществлять те же действия и пребывать в тех же состояниях, что и реальный человек: она может двигаться, выполнять какие-либо, часто по сути противоположные, действия – швырнуть либо припасти что-либо, написать либо стереть, доказать, толкнуть:

(1) *“This pandemic has just thrown a whole bunch of complications, stresses and pressures on staff that are already broken”* (The Morning Star, 21.01.2021);

(2) *He investigates the damage Covid-19 has inflicted on the NHS, including a look at the problems the pandemic is storing up for the future* (BBC, 09.06.2020);

(3) *But the end of Trump’s turbulent term will be written by the virus* (Time, 06.08.2020);

(4) *The COVID-19 Pandemic Has Erased Decades of Progress on Childhood Vaccination* (Time, 15.09.2020);

(5) *COVID-19 has proved that even an object as innocuous as a surgical mask can become part of a culture war* (Time, 21.10.2020);

(6) *How the Pandemic Pushed a Generation of Americans to Discover the Perks (and Risks) of Online Banking* (Time, 08.01.2021).

Лексемы, вербализующие концепт PANDEMIC, могут употребляться в роли субъектов-агентов в сочетании с предикатами самостоятельного движения (*to move from... toward, to come*):

(7) *As COVID-19 moved from the cities toward rural areas where health care facilities are less well-equipped, public-health experts expressed concern* (Time, 19.08.2020);

(8) *I thought I was doing pretty well. Then came the pandemic* (Time, 11.06.2020).

В ходе анализа было установлено, что лексемы-репрезентанты концепта PANDEMIC в рамках субсферы «Человек» сочетаются преимущественно с глаголами, обозначающими физическую активность. Примеров, иллюстрирующих сочетаемость лексем-репрезентантов с глаголами ментальной активности, зафиксировано меньше. Например, вирус, как и человек, может быть умным либо глупым:

(9) *Viruses are at once both mindless and clever –infecting and eluding, spreading and shape-shifting* (Time, 20.01.2021).

Лексемы, обозначающие эмоциональное состояние, в проанализированном нами эм-

пирическом материале отсутствуют. На наш взгляд, это свидетельствует о том, что пандемия в сознании носителей языка концептуализируется как феномен, основной чертой которого является процессуальность, динамизм.

КМ PANDEMIC IS A REFORMER. Данная модель неоднозначна по своим аксиологическим характеристикам, поскольку реформы и их результаты могут быть как положительными, так и отрицательными. В статье, из которой взят пример (10), речь идет об экономической ситуации, а именно о крайней бедности, спровоцированной пандемией:

(10) *The pandemic has already reshaped India beyond imagination* (Time, 19.08.2020).

В условиях пандемии меняются правила продажи недвижимости (приветствуются онлайн-показы; прежде чем осмотреть дом, потенциальные покупатели должны доказать свою платежеспособность, чтобы исключить бесполезные контакты). И отношение к этим нововведениям также постепенно меняется:

(11) *These kinds of contracts are not new, but the pandemic has altered attitudes toward them, says Kelman* (Time, 12.05.2020).

Автор публикации о выборах в США отмечает, что пандемия полностью изменила не только избирательную кампанию, но и ценности граждан:

(12) *But in the 2020, the COVID-19 pandemic has changed everything – from how the campaign is conducted to how we vote to what we value* (Time, 06.08.2020).

Отметим, что глаголы *to change, to transform, to alter* в сочетании с ключевыми лексемами достаточно частотны в проанализированном эмпирическом материале, что позволяет фиксировать изменения в большинстве сфер жизни в период пандемии: экономике, торговле, политике, а также во взглядах и системе ценностей человечества.

КМ PANDEMIC IS A TEACHER. В рамках данной модели речь вновь заходит о смене приоритетов, появляются философские размышления о скоротечности жизни, о необходимости молиться, о ценности отношений – обо всем этом напоминает пандемия, принявшая образ учителя:

(13) *Coronavirus has also reminded people of their own mortality, Gollan says. “People are realizing that life is short, and they’re reprimorizing”* (Time, 29.12.2020).

В примере (14) необходимость извлекать уроки из пандемии выражена эксплицитно с помощью лексем *to learn from, lessons*:

(14) *Pew Research Center report found that 86% of U.S. adults thought there were lesson(s)*

humankind should learn from the COVID-19 pandemic. When asked to specify what those lessons were, people gave Pew more than 3,700 answers (Time, 29.12.2020).

Тем не менее чаще пандемия представляется врагом, расчетливым преступником, реализующим **КМ PANDEMIC IS A CRIMINAL**:

Он может травмировать (15), наносить ущерб (16), поборить (17), убивать (18):

(15) *COVID: NHS critical care staff “traumatized” by pandemic* (BBC, 08.01.2021);

(16) *Conor Spackman investigates the damage Covid-19 has inflicted on the NHS and its patients* (BBC, 09.06.2020);

(17) *A job market battered by COVID-19, some in the Class of 2020 are seeking refuge in graduate school* (Time, 21.05.2020);

(18) *COVID-19 Has Killed Nearly 200,000 Americans. How Many More Lives Will Be Lost Before the U.S. Gets It Right?* (Time, 10.09.2020).

КМ PANDEMIC IS AN UNMASKER. Данная модель фокусирует внимание читателя на том факте, что пандемия, надев на человечество маски, в то же время эти маски срывает, выявляя, обнажая недостатки, недоработки, просчеты:

(19) *If the pandemic has revealed the fault lines in American society, it has also exposed that some things are too important to get caught up in politics* (Time, 06.08.2020);

(20) *The coronavirus has laid bare the inequalities of American public health* (Time, 10.09.2020).

Подобный вывод был сделан В.В. Катериной и Е.А. Яченко, по мнению которых «COVID-19 стал “фильтром”, который продемонстрировал негативные явления, существующие в мире» [8, с. 56].

КМ PANDEMIC IS AN AUTHORITY. В рамках данной модели пандемия рассматривается как наделенное определенными полномочиями лицо, которое может, например, не пускать посетителей (*keep away*):

(21) *The celebrated Parisian bookstore told readers on Wednesday that it was facing “hard times” as the Covid-19 pandemic keeps customers away* (The Guardian, 28.10.2020).

Полномочное лицо может принудительно удалить (*to force out*) учащихся и студентов из школ и вузов, а учителей вынудить ускоренными темпами изучать современные образовательные (цифровые) технологии:

(22) *By April, the pandemic had forced out of their schools and universities worldwide, putting many of their teachers on a steep edtech learning curve* (The Guardian, 23.01.2021).

В следующем примере вновь использован глагол *to force*, профилирующий концептуальный признак «принуждение»:

(23) *Many older Americans have availed themselves of digital offerings, like their banks' online services, since **the pandemic forced an end to day-to-day activities in March*** (Time, 08.01.2021).

Использование глагола *to require* («требовать») в следующем примере также имплицитно образ начальства, руководства:

(24) ***The pandemic requires people to make sacrifices for the benefit of the group, whether it's wearing a mask or skipping a visit to their local bar*** (Time, 10.09.2020).

Итак, наполняемость данной субсферы свидетельствует о ее вариативности и разнообразии, несмотря на исключение из анализа КМ PANDEMIC IS AN ENEMY.

2. Субсфера «Артефакты»

В повседневной жизни нас окружает множество физических объектов, свойства и функции которых в нашей концептуальной системе понимаются в терминах контейнера. В примерах (25) и (26), на наш взгляд, реализуется КМ PANDEMIC IS A TRAP, которая выводится из сочетаемости лексемы *pandemic* с глаголами *to exit* и *to emerge from*. Кроме того, в примере (25) речь идет об ограничении шансов выбраться, что подтверждает восприятие всей ситуации именно как ловушки.

(25) *This Tory government is pursuing an economic agenda that is increasing the type of poverty that will limit our chances **to exit this pandemic*** (The Morning Star, 16.04.2020);

(26) *As we **emerge from this pandemic**, we must confront gender equality and the real risk that it could go backwards* (The Evening Standard, 08.07.2020).

Метафорическая концептуализация пандемии как вместилища определяет употребление имен, вербализующих соответствующий концепт, с предлогами *in* и *into*, обозначающие нахождение/попадание внутрь вместилища, т. е. переживание данной ситуации здесь и сейчас:

(27) *Arguably, what makes the agriculture industry vulnerable **in a pandemic** is also what puts it in a good position to tackle emissions* (Time, 09.07.2020);

(28) *Almost **a year into the pandemic**, she's reflecting on her life in ways that weren't possible when she was constantly on the go* (Time, 29.12.2020).

Р.Г. Лугуева отмечает, что метафора КОНТЕЙНЕР представляет собой универсальную

метафору, основанную на проекции пространственных отношений на непространственные области [12, с. 134]. Впервые понятие контейнера вводится М. Джонсоном. По его мнению, данная образная схема участвует в обработке человеческого опыта и понимается подсознательно. Дж. Лаккофф расширяет понятие контейнера, добавив к понятиям In и Out концепт границы [11, с. 272].

(29) *But compared with other countries Albania is in a favourable position **to keep the pandemic within limits*** (Time, 06.08.2020).

Интересно отметить, что следующая КМ зачастую обладает положительной оценочной характеристикой, что нехарактерно для рассматриваемого концепта: КМ PANDEMIC IS A CATALYST.

(30) ***COVID-19 has accelerated investment in automation of the workplace, machine learning and AI*** (Time, 21.10.2020);

(31) ***This pandemic has created a very strong incentive to automate the work of human beings. Machines don't fall ill, they don't need to isolate to protect peers, they don't need to take time off work*** (Time, 06.08.2020).

В приведенных примерах пандемия рассматривается как феномен, ускоривший то, что каждый из нас в полной мере ощутил за прошедшие полтора года: автоматизацию, цифровизацию, машинное обучение и развитие искусственного интеллекта. Ускорение данных процессов потребовало от человечества довольно быстрой адаптации, что в рамках эволюционной теории также может рассматриваться как положительный результат:

(32) ***The Coronavirus Pandemic Has Turbocharged Geopolitical Trends. We Need to Adapt Faster*** (Time, 21.20.2020);

(33) *That's not to say all change is bad. For many people, **the pandemic has kickstarted a genuinely valuable process of reevaluation*** (Time, 29.12.2020).

Дополнительный оттенок положительной оценки имплицитно используется за счет использования лексемы *valuable*. Автор статьи использует также эксплицитную оценку (*not all change is bad*).

Несмотря на плюсы автоматизации в период пандемии, закономерны и предсказуемы и другие ее результаты – люди теряют работу:

(34) *Larry Collins was a bridge toll collector until **COVID-19 led the state to automate the job to protect employees and drivers. Collins' job is among the millions that could be lost forever as companies accelerate moves toward automation*** (Time, 06.08.2020).

3. Субсфера «Природа»

КМ PANDEMIC IS DISASTER. В рамках этой модели борьба с пандемией сравнивается с ситуациями борьбы со стихийными бедствиями и природными катаклизмами.

Употребление глагола *to contain* (сдерживать) с именем *pandemic* порождает метафорический образ разбушевавшейся стихии, например огня, воды:

(35) *Progress on nearly all of the goals has stalled or reversed this year as the world struggles to contain the pandemic* (Time, 15.09.2020).

Лексема *epicenter* имплицитно образ землетрясения:

(36) *In the initial days of an outbreak, the only thing as bad as being the epicenter of a global pandemic is being right next door to one* (Time, 23.02.2021).

Последствия стихийных бедствий разрушительны для сельского хозяйства:

(37) *The coronavirus pandemic has disrupted big agriculture* (Time, 09.07.2020).

Пример (38) объективирует концептуальный признак «жертва». Отметим, что использование лексемы *casualty* позволяет отнести данный пример именно к субсфере «Природа», поскольку «жертва преступления» в английском языке обозначается словом *victim*.

(38) *As the school year approaches, education may become the pandemic's latest casualty* (Time, 23.07.2020).

КМ PANDEMIC IS A PLANT. Данная КМ, называемая некоторыми исследователями фитоморфной, была выделена из сочетания ключевой лексемы с глаголом *to eradicate* (вырывать с корнем, искоренять):

(39) *Some countries, like New Zealand, have even come close to eradicating COVID-19 entirely* (Time, 10.09.2020).

Итак, в результате исследования мы подтвердили тезис о том, что метафора является одним из наиболее эффективных средств создания образности, экспрессивности и яркости медиатекста. Выделенные нами концептуальные метафоры принадлежат трем субсферам: «Человек», «Артефакты» и «Природа». Эксплицированные концептуальные метафоры и многообразие конкретных областей-источников позволяют сделать вывод о том, что в основе концептуализации нового феномена – пандемии – лежит обыденный опыт носителей английского языка, связанный преимущественно с конкретно-чувственным восприятием окружающей действительности, включая взаимоотношения с людьми и наблюдения за природой. Авторы убеждены, что метафорическая репрезентация абстрактного концеп-

та PANDEMIC в англоязычных СМИ помогает ввести дополнительные представления об анализируемой сущности и дать ей оценку.

Список литературы

1. Аль-Салман С., Хайдер А.С. COVID-19 как причина возникновения неологизмов и словообразовательных процессов в английском языке // Russian Journal of Linguistics. 2021. Т. 25. № 1. С. 24–42.
2. Балашова Л.В. Милитарная метафора как способ формирования концепта КОВИД-19 в речи В.В. Путина // Коммуникативные исследования. 2020. Т. 7. № 4. С. 777–800.
3. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии: учеб. пособие. Тамбов, 2002.
4. Вико Дж. Основания новой науки об общей природе наций. Л., 1940.
5. Гришечкина Г.Ю. Эмоциональные и образные средства в научно-популярном тексте // Вопр. когнитивной лингвистики. 2009. № 1. С. 119–123.
6. Данкова Н.С., Крехтунова Е.В. Репрезентация пандемии в СМИ: метафорический образ войны (на материале американских газет) // Научный диалог. 2020. № 8. С. 69–83.
7. Карасик В. И. Эпидемия в зеркале медийного дискурса: факты, оценки, позиции // Политическая лингвистика. 2020. № 2(80). С. 25–34.
8. Катермина В.В., Яченко Е.А. COVID-19 как лингвистическое явление (на материале текстов англоязычных СМИ) // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. 2020. № 3(108). С. 51–58.
9. Кобозева И.М. Актуальные вопросы семантики и прагматики русского языка: курс лекций. Ростов, 2007.
10. Козлова Л.А., Кремнева А.В. Концептуальная метафора в когнитивно-семиотическом осмыслении // Вопр. когнитивной лингвистики. 2021. Вып. 1. С. 47–59.
11. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении / пер. с англ. И.Б. Шатуновского. М., 2004.
12. Лугуева Р.Г. Концептуальная метафора как средство создания образа врага в англоязычных СМИ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 12-3. С. 134–136.
13. Нагорная А.В. COVID-19 и эпонимическая контроверза в современной медицинской терминологии // Вестн. Том. гос. ун-та. № 455. 2020. С. 25–31.
14. Пименова М.В. Концепт сердце: Образ. Понятие. Символ: моногр. Кемерово, 2007.
15. Самарская Т.Б., Мартиросьян Е.Г. Публицистический текст: сущность, специфика, функции // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2011. № 4. С. 143–147.
16. Чернейко Л.О. Лингвофилософский анализ абстрактного имени. М., 1997.

17. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): моногр. Екатеринбург, 2001.
18. Batooli Z., Sayyah M. Measuring social media attention of scientific research on Novel Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): An investigation on article-level metrics data of Dimensions [Electronic resource] // Research Square. URL: <https://www.researchsquare.com/article/rs-21980/v1> (дата обращения: 20.06.2021).
19. Busch B. Media, Politics, and Discourse: Interactions // Encyclopedia of Language and Linguistics. Amsterdam, 2006. P. 609–616.
20. Chadwick A., Vaccari C. News sharing on UK social media: Misinformation, disinformation, and correction [Electronic resource] // Online Civic Culture Centre, Loughborough University: URL: https://repository.lboro.ac.uk/articles/News_sharing_on_UK_social_media_misinformation_disinformation_and_correction/9471269 (дата обращения: 26.06.2021).
21. Goddard C., Wierzbicka Anna. Semantics in the time of coronavirus: “Virus”, “bacteria”, “germs”, “disease” and related concepts // Russian Journal of Linguistics. 2021. № 25(1). P. 7–23.
22. Mejia C.R., Ticona D., Rodriguez Alarcon J.F. [et al.]. The Media and their Informative Role in the Face of the Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Validation of Fear Perception and Magnitude of the Issue (MED–COVID-19) // Electronic Journal of General Medicine. 2020. № 17.
24. Nerlich B. Metaphors in the time of coronavirus [Electronic resource] // University of Nottingham: URL: <https://blogs.nottingham.ac.uk/making-sciencepublic/2020/03/17/metaphors-in-the-time-of-coronavirus/> (дата обращения: 28.06.2021).
7. Karasik V.I. Epidemiya v zerkale medijnogo diskursa: fakty, ocenki, pozicii // Politicheskaya lingvistika. 2020. № 2(80). S. 25–34.
8. Katermina V.V., Yachenko E.A. COVID-19 kak lingvisticheskoe yavlenie (na materiale tekstov angloyazychnyh SMI) // Vestn. Chuvash. gos. ped. un-ta im. I.Ya. Yakovleva. 2020. № 3(108). S. 51–58.
9. Kobozeva I.M. Aktual'nye voprosy semantiki i pragmatiki russkogo yazyka: kurs lekcij. Rostov, 2007.
10. Kozlova L.A., Kremneva A.V. Konceptual'naya metafora v kognitivno-semioticheskom osmyslenii // Vopr. kognitivnoj lingvistiki. 2021. Vyp. 1. S. 47–59.
11. Lakoff Dzh. Zhenshchiny, ogon' i opasnye veshchi: Chto kategorii yazyka govoryat nam o myshlenii / per. s angl. I.B. Shatunovskogo. M., 2004.
12. Lugeva R.G. Konceptual'naya metafora kak sredstvo sozdaniya obraza vruga v angloyazychnyh SMI // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. № 12-3. S. 134–136.
13. Nagornaya A.V. COVID-19 i eponimicheskaya kontroverza v sovremennoj medicinskoj terminologii // Vestn. Tom. gos. un-ta. № 455. 2020. S. 25–31.
14. Pimenova M.V. Koncept serdce: Obraz. Ponyatiye. Simvol: monogr. Kemerovo, 2007.
15. Samarskaya T.B., Martiros'yan E.G. Publicisticheskij tekst: sushchnost', specifika, funkcii // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2011. № 4. S. 143–147.
16. Chernejko L.O. Lingvofilosofskij analiz abstraktnogo imeni. M., 1997.
17. Chudinov A.P. Rossiya v metaforicheskom zerkale: Kognitivnoe issledovanie politicheskoy metafory (1991–2000): monogr. Ekaterinburg, 2001.

* * *

1. Al'-Salman S., Hajder A.S. COVID-19 kak prichina vozniknoveniya neologizmov i slovoobra-zovatel'nyh processov v anglijskom yazyke // Russian Journal of Linguistics. 2021. T. 25. № 1. S. 24–42.
2. Balashova L.V. Militarnaya metafora kak sposob formirovaniya koncepta KOVID-19 v rechi V.V. Putina // Kommunikativnye issledovaniya. 2020. T. 7. № 4. S. 777–800.
3. Boldyrev N.N. Kognitivnaya semantika: kurs lekcij po anglijskoj filologii: ucheb. posobie. Tambov, 2002.
4. Viko Dzh. Osnovaniya novej nauki ob obshej prirode nacij. L., 1940.
5. Grishechkina G.Yu. Emocional'nye i obraznye sredstva v nauchno-populyarnom tekste // Vopr. kognitivnoj lingvistiki. 2009. № 1. S. 119–123.
6. Dankova N.S., Krekhtunova E.V. Reprezentaciya pandemii v SMI: metaforicheskij obraz vojny (na materiale amerikanskih gazet) // Nauchnyj dialog. 2020. № 8. S. 69–83.

Peculiarities of the representation of the concept PANDEMIC in the English mass media in 2020–2021

The article deals with the analysis of the specific features of the representation of the concept PANDEMIC in the modern English mass media. There is considered the conceptual metaphor as a means of the creation of figurality and expressivity in the media text. There are described the conceptual metaphors revealed on the basis of the analysis of the cooccurrence of the substantive naming the concept ad its synonyms with the concrete predicates.

Key words: *concept, conceptual metaphor, pandemic, COVID-19, lexical cooccurrence, mass media.*

(Статья поступила в редакцию 09.07.2021)

К.В. ДАНИЛОВ, Н.Л. ВАРШАМОВА,
Е.В. ЯШИНА
(Саратов)

**АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЭВФЕМИЗМЫ
ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ
INSANITY**

Рассматриваются понятие фразеологического эвфемизма и прагматические особенности англоязычных фразеологических эвфемизмов тематической группы INSANITY. Описываются функции данных языковых единиц как в синхронном, так и в диахронном аспекте. Основными методами исследования являются семантический анализ словарных дефиниций и анализ сопутствующей контекстуальной информации.



Ключевые слова: эвфемизм, фразеологизм, метафора, аллюзия, тематическая группа.

Введение. Явление эвфемии уже длительное время привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных лингвистов [8; 9; 12]. Фразеологическим эвфемизмам посвящены работы Ю.С. Арсентьевой, А.Н. Баранова [2; 3].

«Эвфемизмы (от греч *eu* ‘хорошо’, *hemi* ‘говорю’; *euphēmeō* ‘благоречие’) – слова и выражения, использующиеся для смягчения речи. В науке о языке под эвфемизмами понимаются разрешенные слова и выражения, которые употребляются вместо тех, которые запрещены или ограничены в употреблении этикетными, этическими, правовыми, идеологическими нормами и обычаями, принятыми в данном культурно-языковом сообществе» [5, с. 35–36]. Когда мы хотим избежать слов, вызывающих неприятные ассоциации, а также возможного недопонимания, конфликтов и неловких ситуаций, мы используем эвфемизмы. Г.Н. Салахутдинова и Ф.Ф. Шигапова выделяют в английском языке следующие лексико-семантические способы образования эвфемизмов: генерализацию, метонимический перенос, метафорический перенос, поляризацию, фразеологизмы, аллюзии, заимствования, эпонимии, вульгаризмы, персонификации и эпитеты [10, с. 50]. Следует отметить, что нередко данные способы комбинируются.

Что касается фразеологических единиц, Ф.Ф. Ганиева указывает, что общепринятого определения понятия «фразеологизм» не су-

ществует [4, с. 39]. Мы берем на вооружение определение К.Я. Авербуха, согласно которому фразеологизм – это «устойчивое, воспроизводимое в речи сочетание слов или предложение с полностью или частично переосмысленным значением» [1, с. 10]. М.Л. Ковшова отмечает, что «чем пространнее эвфемизм, тем неопределеннее описание негативного денотата. Многословные смягчающие единицы сходны с фразеологизмами по существенным, конституирующим факторам: 1) многокомпонентность структуры; 2) идиоматичность; 3) устойчивость» [5, с. 40]. Добавим, что фразеологизмам также присуща образность, т. е. «способность языковых единиц создавать наглядно-чувственные представления о предметах и явлениях действительности» [7, с. 123].

Для нашего исследования также важно понятие «тематическая группа». Под тематической группой мы понимаем «объединение лексических единиц, используемых при общении на определенную тему без учета особенностей и условий акта общения. Основой интеграции тематической группы служат связи предметов реального мира, являющиеся денотатами словесных знаков, составляющих тематическую группу» [6, с. 94].

Особенности фразеологических эвфемизмов тематической группы INSANITY. Материал для нашего исследования получен методом сплошной выборки из словаря эвфемизмов Холдера [11]. Всего выявлено 33 фразеологических эвфемизма, связанных с понятием «психическое расстройство».

Десять фразеологизмов содержат метафорическое сравнение психического расстройства с технической ошибкой или неисправностью. Мы приведем самые, на наш взгляд, интересные.

1. *Blow a gasket*. Дословно «сорвать сальник», т. е. у человека легкое расстройство временного характера, которое легко устранить. Пример из текста 1996 г.: *‘Christ!’ said Larry, scratching a roundel of mosquito-bite scabs on his right cheek. ‘So you have blown a gasket.’*

2. *Both oars in the water*. Дословно «оба весла в воде». Американизм, означающий психически полноценного человека. Эвфемизмом данный фразеологизм становится в отрицательной форме, создавая аллюзию к сложному и технически неверному управлению лодкой одним веслом при наличии двух. Пример из текста 1985 г.: *They’re not exactly demented, but neither Isaac Kane nor Sylvia Mac has both oars in the water.*

3. *Change your bulbs*. Буквально «сменить лампочки», т. е. заставить потерять рассудок. Предположительно метафора основана на том, что лампы разной мощности светят с разной яркостью. Пример: *It's Grandpa's dying that's changed her bulbs (de Bernières, 1994 – she had seen what she thought was a ghost)*.

4. *The elevator does not go to the top floor*. Американизм с буквальным значением «лифт не поднимается на верхний этаж». Пример из текста 1992 г.: *...the man should really be committed. It's obvious his elevator doesn't go to the top floor*.

В пяти фразеологизмах прямо или косвенно фигурирует «проблемный» орган – голова (мозг). Поскольку один фразеологизм содержит нецензурную лексику, здесь мы приведем только четыре.

1. *Loose in the attic*. Дословно «слаб на чердак». Пример из текста 1978 г.: *He's a god-dam loony. He's just uh... a little loose in the attic*.

2. *Out of your skull*. Дословно «вне собственного черепа». Пример из текста 1981 г.: *He's out of his skull... ready for certifying*.

3. *Not all there*. Сродни русскому *не все дома*, т. е. не все в порядке с головой. Пример из текста 1940 г.: *That poor creature who's not quite all there*.

4. *Thick in the head*. Дословно «сгустки в голове». В речи часто сокращается до *thick*. Пример из текста 1991 г.: *– I don't know! said Linda. – It's thick. She's useless*.

В пяти фразеологизмах умственная неполноценность также сравнивается с уходом в некое место или нахождением в некоем месте.

1. *Go bush*. Означает «сойти с ума». Дословно «уйти в кусты», т. е. отдалиться от людей, одичать. Имеется в виду сумасшествие, ставшее следствием одиночества. Пример из текста 1995 г.: *Like many British colonials in isolated outposts, he found his mind wandering up eccentric avenues: one of the signs of a man about to 'go bush'*.

2. *Out to lunch*. Американизм. Означает «умственно нестабильный», дословно «вышел пообедать». Предполагается недолгое отсутствие, т. е. имеется в виду легкое или временное расстройство. Пример из текста 1978 г.: *His wife died two years ago and he's been somewhat out to lunch ever since*.

3. *Round the bend*. Означает «умственно нестабильный». Дословно «(ушел) за поворот». Пример из текста 1983 г.: *'Keitel also is going round the bend,' Jody observed*. Пример из текста 1996 г.: *But I was around the bend. I was sort of like Lady Macbeth – obsessed by the blood*.

4. *In left field*. Американизм. Дословно «с левой стороны поля». Означает «эксцентричный или умственно нестабильный». Первоначально бейсбольный термин. Пример из текста 1985 г.: *Sometimes they make sense and sometimes they're way out in left field*. Следует отметить, что в мировой культуре понятие «левый» традиционно ассоциируется с чем-то негативным.

5. *Next door to a padded cell*. Означает «умственная отсталость». Дословно «близок к палате с мягкими стенами». Пример из текста 1994 г.: *Stevens was sane enough, but Taylor was next-door to a padded cell*.

Зафиксировано четыре фразеологических эвфемизма, соотносимых с понятием «психиатрическое учреждение».

1. *Acorn academy*. Дословно «желудевая академия». Американизм (*Where you consign a NUT*). Понятие «желудь» в английском языке стойко ассоциировано с понятием «орех» (*acorns* и *nuts* – синонимы в значении «безумный, чудной»). Пример из текста 1973 г.: *I: 'Your Honor, were these the acts of a sane man?' – and Dan would be hidden away in an acorn academy for a period of years*. Фразеологизм с элементами оксюморона и поляризации, т. к. понятие «академия» ассоциируется с учеными, высокоинтеллектуальными людьми.

В нашем материале присутствует еще один «ореховый» фразеологизм, построенный по принципу сравнения: *as nutty as a fruitcake*. Означает «умственно неполноценный человек» или «эксцентричный человек».

1. *Laughing academy*. Дословно «смеющаяся академия». Оксюморон и поляризация по аналогии с вышеприведенным примером. Пример из текста 1975 г.: *The way you're going in to bat to get the old man back in the laughing academy*.

2. *Rest home*. Дословно «дом отдыха». Не только «дом престарелых или инвалидов», но и «психбольница». Метафорический перенос. Пример из текста 1988 г.: *This is a discreet private loony bin. A rest home, it's called*.

3. *Loony bin*. Дословно «контейнер для слабоумных (“лунатиков”»». В речи нередко сокращается до слова *bin*. Метафорический перенос. Пример из текста 1949 г.: *We shall be found stark staring mad with horror and live sixty more years in an expensive bin*.

Интересны примеры с прямым упоминанием или с аллюзией к представителям фауны. Таких примеров тоже четыре.

1. *Go bananas*. Дословно «набраться бананов», т. е. сойти с ума. По всей вероятности, метонимический перенос *обезьяна* – ба-

нан, поведение обезьян стойко ассоциировано с поведением сумасшедших, нередко с истериками. Пример из текста 1979 г.: *...there's a poor cop called Captain Salvatore going bananas.*

2. *Bats in the belfry.* Дословно «летучие мыши в колокольне». Употребляется для описания широкого спектра отклонений от чрезмерной рассеянности и эксцентричности до сумасшествия, когда безумные мысли носятся в голове, как летучие мыши в сумерках церковной башни. Метафорический перенос. Пример из текста 1927 г.: *Dear man, you've got bats in the belfry.*

3. *For the birds.* Дословно «у птиц», т. е. метафорически в облаках. Пример из текста 1996 г.: *I was for the birds when I was like that; I didn't know who or where I was.*

4. *Play the giddy goat.* Дословно «изображать сумасшедшего козла», т. е. вести себя глупо, валять дурака. Метафорический перенос.

В двух фразеологизмах проблемы с головой сравниваются с потерей чего-либо (6,06%).

1. *Card short of a full deck.* Означает «глупый», дословно «не хватает одной карты в колоде». Пример из текста 1997 г.: *Lewis has occasionally been dismissed as a card or two short of a full deck.*

2. *Lose hold.* Означает «сойти с ума». Дословно «потерять опору, упустить что-то». Метафорический перенос. Пример из текста 1990 г.: *Was her father derailed, off his trolley, losing hold?*

Далее речь пойдет о фразеологизмах, которые, как и приведенный выше фразеологизм *as nutty as a fruitcake*, не удалось включить в какую-нибудь из выделенных нами подгрупп. Они также присутствуют в единственном экземпляре и составляют по 3,03% от всего материала.

В одном примере мы видим аллюзию к солдату, который марширует не в ногу со всеми: *march to a different drummer.* Пример из текста 1998 г.: *Money talks; even when it is being spent by someone who marches to a different drummer.*

Пожалуй, самый современный фразеологизм, который мы обнаружили, звучит как *one bubble left of level.* Означает «ментально нестабильный человек». Аллюзия к популярной игре Bubble Shooter, а точнее к ситуации в ней, когда уровень не пройден из-за одного единственного «неубранного» шарика. Пример из текста 1999 г.: *The guy is one bubble left of level.*

Выводы. Проведя семантический анализ фразеологических эвфемизмов тематической группы INSANITY, мы приходим к выводу,

что их можно разделить на шесть подгрупп по признаку образа, лежащего в основе фразеологизма. Подчеркиваем, что классификация может быть и иной, все зависит от того, какой признак избрать в качестве классификационного маркера:

1) психическое расстройство соотносится с технической ошибкой или неисправностью (10 единиц, 30,3%);

2) психическое расстройство соотносится с проблемами с головой (5 единиц, 15,15%);

3) психическое расстройство соотносится с уходом в некое место или с нахождением в некоем месте (5 единиц, 15,15%);

4) психиатрическое учреждение как место для «умных», место отдыха и веселья (4 единицы, 12,12%);

5) лицо с психическим расстройством соотносится с неким животным (4 единицы, 12,12%);

6) психическое расстройство соотносится с потерей чего-либо (2 единицы, 6,06%).

В несистемную подгруппу «разное» попали три фразеологизма с уникальной образностью: лицо с психическим расстройством как идущий не в ногу солдат, не пройденный в игре уровень и фруктовое пирожное с орехами (3 единицы по 3,03% каждая).

Наиболее продуктивными лексико-семантическими способами образования фразеологических эвфемизмов являются метафорический перенос, метонимический перенос, поляризация и аллюзия. Примечательно, что в англоязычных фразеологических эвфемизмах человек с психическим расстройством чаще всего сравнивается со сломанным механизмом, а само психическое расстройство в образах флоры и фауны ассоциируется с орехами, бананами, обезьянами, летучими мышами и козлами. Мы не проводили специального исследования, однако очевидно, что образы, соотносимые в англоязычном сознании с психическими расстройствами, отличаются от соответствующих образов в русскоязычном сознании.

Список литературы

1. Авербух К.Я. Лексические и фразеологические аспекты перевода: учеб. пособие. М., 2009.
2. Арсентьева Ю.С. Фразеологизмы-эвфемизмы в английском и русском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2012.
3. Баранов А.Н. Аспекты теории фразеологии. М., 2008.
4. Ганиева Ф.Ф. Фразеологические единицы как объект исследования в трудах отечественных исследователей // *Lingua mobilis*. 2015. № 1(52). С. 38–47.

5. Ковшова М.Л. Эвфемизмы и фразеологизмы: устойчивые структуры в аспекте эвфемизации // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Русская филология. 2019. № 4. С. 35–48.

6. Кременецкая И.В. Тематическая группа как парадигматическое объединение слов // Lingua mobilis. 2009. № 3(17). С. 94–98.

7. Мокиенко В.М. Славянская фразеология. М., 1980.

8. Никитина И.Н. Социальные эвфемизмы в современных русском и английском языках // Вестн. Волжск. ун-та им. В.Н. Татищева. 2011. № 7. С. 54–57.

9. Никитина И.Н. Эвфемия в зарубежной и отечественной лингвистике: история вопроса и перспективы исследования // Вестн. Волжск. ун-та им. В.Н. Татищева. 2009. № 1. С. 49–64.

10. Салахутдинова Г.Н., Шигапова Ф.Ф. Лексико-семантические способы образования эвфемизмов в английском языке // Terra Linguae: сб. науч. ст. Казань, 2015. С. 48–51.

11. Holder R.W. A Dictionary of Euphemisms. How Not to Say What You Mean. New York, 2007.

12. Kiš M. Euphemisms and Military Terminology // Hieronymus. 2014. № 1. P. 123–137.

* * *

1. Averbuh K.Ya. Leksicheskie i frazeologicheskie aspekty perevoda: ucheb. posobie. M., 2009.

2. Arsent'eva Yu.S. Frazeologizmy-evfemizmy v anglijskom i russkom yazykah: avtofef. dis. ... kand. filol. nauk. Kazan', 2012.

3. Baranov A.N. Aspekty teorii frazeologii. M., 2008.

4. Ganieva F.F. Frazeologicheskie edinicy kak ob#ekt issledovaniya v trudah otechestvennyh issledovatelej // Lingua mobilis. 2015. № 1(52). С. 38–47.

5. Kovshova M.L. Evfemizmy i frazeologizmy: ustojchivye struktury v aspekte evfemizacii // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Russkaya Filologiya. 2019. № 4. С. 35–48.

6. Kremenetskaya I.V. Tematicheskaya grupa kak paradigmaticeskoe ob#edinenie slov // Lingua mobilis. 2009. № 3(17). С. 94–98.

7. Mokienko V.M. Slavyanskaya frazeologiya. M., 1980.

8. Nikitina I.N. Social'nye evfemizmy v sovremennyh russkom i anglijskom yazykah // Vestn. Volzhsk. un-ta im. V.N. Tatischeva. 2011. № 7. С. 54–57.

9. Nikitina I.N. Evfemiya v zarubezhnoj i otechestvennoj lingvistike: istoriya voprosa i perspektivy issledovaniya // Vestn. Volzhsk. un-ta im. V.N. Tatischeva. 2009. № 1. С. 49–64.

10. Salahutdinova G.N., Shigapova F.F. Leksiko-semanticheskie sposoby obrazovaniya evfemizmov v anglijskom yazyke // Terra Linguae: sb. nauch. st. Kazan', 2015. С. 48–51.

English phraseological euphemisms of the thematic group INSANITY

The article deals with the concept of the phraseological euphemism and pragmatic peculiarities of the English phraseological euphemisms of the thematic group INSANITY. There are described the functions of these language units both in the synchronous and diachronic aspects. The basic methods of study are the semantic analysis of the dictionary definitions and the analysis of the associated contextual information.

Key words: euphemism, phraseological unit, metaphor, allusion, thematic group.

(Статья поступила в редакцию 03.06.2021)

К.П. СЛОВОХОТОВ
(Смоленск)

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ 'WHITE' В РОМАНЕ SAG HARBOR КОЛСОНА УАЙТХЕДА

Рассматриваются структура и особенности лексико-семантического поля 'White' на материале романа Sag Harbor К. Уайтхеда. Ядро поля имеет биполярную структуру (black/white), выделяются околядерная зона, ближняя и дальняя периферия. Полевый метод позволяет исследовать семантические особенности лексического пространства произведения и сделать выводы о картине мира отдельного автора.

Ключевые слова: лексико-семантическое поле, Sag Harbor К. Уайтхеда, картина мира, ЛСП 'White'.

Теория полей берет свое начало в Германии в работах Й. Трира, В. Порцига, Л. Вайсгерберга в первой половине XX в. и получает дальнейшее распространение в Европе и Америке (с 50-х гг. XX в.). Данный подход к изучению лингвистической семантики является традиционным в отечественной лингвистике уже более полувека. В нашей стране теория полей связана с именами таких ученых, как Ю.Д. Апресян, А.В. Бондарко, Л.М. Ва-

сильев, В.Г. Гак, И.М. Кобозева, З.Д. Попова, И.А. Стернин, А.А. Уфимцева, Г.С. Щур и др.

Отсутствие единой теоретической базы в области полей связано прежде всего с многообразием используемых методов и вариативностью терминологии, которая возникала в разные периоды в различных странах. Непосредственная реализация полевого подхода в каждом отдельном случае зависит от таких факторов, как часть речи и семантический характер ядерной лексемы. В некоторых случаях (например, в оценочных полях) возникают две ядерные лексемы: «хороший – плохой» [6].

Вслед за И.А. Стерниным и З.Д. Поповой под *лексико-семантическим полем* мы понимаем совокупность большого числа слов, относящихся к одной или нескольким частям речи и объединенных общим понятием. Именем поля может служить не только одно слово, но и словосочетание искусственного характера [3, с. 95].

И.А. Стернин и З.Д. Попова считают, что ядро лексико-семантического поля (ЛСП) состоит из лексико-семантических вариантов (ЛСВ), синонимов и антонимов. На периферии поля находятся слова, семемы (совокупность сем) которых пересекаются с ядерными словами по отдельным семам [Там же, с. 94]. Под семой мы понимаем семантическую единицу, являющуюся компонентом семемы и отражающую определенный признак обозначаемого предмета и понятия [Там же, с. 44].

Основными методами исследования ЛСП являются метод компонентного анализа, трансформационный, контекстуальный, психолингвистический, статистический, дистрибутивный методы и метод семантических оппозиций [4, с. 25]. В нашем случае приоритетными являются методы контекстуального и компонентного анализа.

В качестве материала исследования мы взяли роман *Sag Harbor* К. Уайтхеда, описывающий жизнь афроамериканских подростков, которые проводят лето 1985 г. за городом, в небольшом поселке на окраине Лонг-Айленда в Нью-Йорке. Произведение по своему характеру является личным и отчасти автобиографическим: К. Уайтхед передает свои собственные эмоции, ведя повествование от лица афроамериканского подростка по имени Бенджамин, и затрагивает темы любви, ненависти, взаимоотношений белого и цветного населения, быта афроамериканских семей того периода. Необычным в романе является тот факт, что родители чернокожих ребят владеют домами на пляже: *According to the world we were*

the definition of a paradox: black boys with beach houses (p. 62)*.

Большое количество лексики, используемой для описания взаимоотношений белых и цветных и быта афроамериканцев, делает возможным проведение анализа названного ЛСП на примере данного романа. По мнению О.Ю. Ткаченко, определение ядерных лексем для полей с более сложной структурой (например, оценочных) может быть непростой задачей. Так, в состав ядерной зоны могут входить две лексемы [6]. Специфика ЛСП 'White' заключается в том, что к его ядерной зоне относятся лексемы *white/black*. Прилагательные *white* и *black* не обладают высоким потенциалом в плане словообразования (возможны лишь несколько форм: *whiten, whiteness, whitey, blacken, blackness*) и рассматриваются в прямом и переносном значениях, связанных с цветом кожи. Кроме того, оба прилагательных не характеризуются полисемией, что также накладывает ограничения на потенциальное количество единиц, входящих в состав ядра и окооядерной зоны. Семантический анализ в абсолютном большинстве случаев требует работы с контекстом.

Ядерные лексемы *white* и *black* образуют сочетания и с одушевленными, так и с неодушевленными существительными. Наибольшее количество сочетаний связано с существительными *man, people, kids, person, folk, youth, classmate*. Контекстуальный анализ выявляет некоторые типичные черты белого населения.

- Нездоровое любопытство по отношению к темнокожим: *The old white man stopped us on a corner and asked if we were sons of a diplomat. Little princes of an African country* (p. 6). Глагол «установиться» повторяется много раз на протяжении всей истории: *White people stared* (p. 58, 94). Особый интерес у белых вызывают прически темнокожих, их курчавые волосы с особой структурой (*nappy hair*). Такое отношение представителей доминирующего этноса, естественно, вызывает негодование афроамериканцев: *what drives white people to touch black hair* (p. 99); *the white schoolteacher's pats of her charges' nappy heads... it's an ancient curiosity that finds its full expression during slavery* (p. 101); *I had punched a white classmate... for inappropriate 'Fro-touching* (p. 101).

- Жестокость (порой ради развлечения): *these white people think they can kill us in our*

* Примеры из романа К. Уайтхеда *Sag Harbor* приводятся по изданию [10] с указанием страниц в круглых скобках.

homes (p. 17); *the hallways between classes were tutelage into the wide range of diversions our country's white youth had come up with to occupy themselves* (p. 32); *I had free time in between engineering my next humiliation* (p. 32). Белым позволено все, даже убийство афроамериканцев в собственных домах, они всегда готовы унижить цветных учеников школы, поэтому темнокожий подросток заранее готовится к издевательствам, которые предстоит перенести.

- Привилегированность: *the white people went to the beaches in the morning and the black people in the afternoon* (p. 55); *white people getting a jump on the day to do white-people things and black people getting there when they get there* (p. 55); *the public beach was open to all of Sag Harbor, i.e. the white people* (p. 85). Белые устанавливают свои правила везде, даже в отношении пляжей, им важно комфортно начать свой день, искупавшись в океане, и вообще пляж открыт только для белых жителей Sag Harbor, афроамериканцы вообще не рассматриваются ими в качестве людей. Темнокожие знают, что им придется решать свои проблемы самостоятельно, осваивая необходимые профессии, т. к. белое население не собирается их лечить, обучать их детей, быть их адвокатами: *white doctors won't lay a hand on us, white people won't deliver us to God, white people won't throw dirt in our graves, we must do it ourselves* (p. 56); *back then... you went into the Sacred Seven: teacher, preacher, doctor, lawyer, nurse, dentist, undertaker. If white people aren't going to do it, we have to do it ourselves* (p. 186).

- Скупость: *white people don't want to have black people behind the counter...* (p. 97); *...because he pays minimum wage* (p. 97). Белые неохотно принимают темнокожих на работу и делают это лишь потому, что их труд оплачивается гораздо скромнее.

- Надменность, превосходство: *white man patted me on the head like a pickaninny* (p. 99); *I was always surprised by these little trusting gestures from white people in authority* (p. 122). Эти качества зачастую проявляются невербально и заключаются в снисходительности манер и поведения.

Однако поведение белых порой вызывает смех у темнокожих, т. к. первые ведут себя неестественно, будто вечно исполняют какую-то роль, поэтому многие фильмы и ситкомы культуры мейнстрима кажутся афроамериканцам чересчур гротескными, все в них доведено до крайности, включая манеру поведения персонажей и нелепость ситуаций, в которые они попадают: *What black person didn't like laugh-*

ing at the shenanigans white people got up to on TV?; white people were black camp, our native kitsch; white sitcoms magnified the campiness to grotesque proportions; You could only laugh. Sitcom white folk, movie-of-the-week were our coon show (p. 193).

Словосочетания ядерной зоны, включающие лексему *black* и характеризующие людей, в большей части случаев не являются семантически самостоятельными и контрастируют со словосочетаниями, включающими *white*: *I was used to being the only black kid in the room* (p. 9); *everybody had their brands, black kids, white kids* (p. 48); *we were the only black people on the beach; white people don't want to have black people behind the counter* (p. 97).

В некоторых случаях противопоставление является скрытым. Чернокожие дети выбирают светлую куклу в магазине только потому, что она соответствует общепринятым стандартам красоты: *A group of black children was told to "pick the pretty doll" and when they passed over the brown princesses, time after time, what was there to say? Why are our children being taught to hate themselves?* (p. 138).

Однако больший интерес представляют неодушевленные существительные, характеризующиеся прилагательными «белый» и «черный»: *the black / the white part of the town; the white side of the island; white music; white culture; black walk; white-acting*. К. Уайтхед также задействует глагол *infiltrate* и существительное *infiltration* в отношении обеих сторон (LDOCE дает следующую дефиницию глаголу: 'to secretly join an organization or enter a place in order to find out information about it or harm it' [8]; возможно, автор дает непрямую отсылку и к медицинской терминологии, где дается следующее определение глаголу: 'to cause (as a liquid) to permeate something by penetrating its pores or interstices' [9]): *White people owned the waterfront behind town, but the beach was ours, and any infiltration had to be checked out* (p. 38); *[in] the late 50s, when they were part of a handful of young black men infiltrating the big-time Northeast schools* (p. 182). На основе цветового контраста автор проводит четкую границу между двумя сторонами не только в плане межрасовых взаимоотношений, но и в физическом, материальном мире.

Околоядерная зона ЛСП формируется синонимами и антонимами, а также дериватами имени поля [1]. В данном случае околоядерная зона представлена лексикой, относящейся к различным частям речи и являющейся синонимичной понятию 'a white / black person' (в том

числе сниженного регистра). Она представлена словами и словосочетаниями как в прямом (указывающем на цвет кожи), так и в переносном (описывающем явления, черты характера и поведения социальной группы) значениях.

1. Слова, описывающие цвет кожи, немногочисленны: *albino, light-skinned, pink*.

2. Слова, используемые в переносном значении, в качестве синонимов ядерным лексемам, большей частью относятся к белому населению: *cops, racist thugs, the KKK, Nazi, straight-up racists, white-identified, those French people, master / massa, rich people, slaveholder, property, pink + суц., worthies, the Evil [white] Empire, warmongers*. В речи подростков большинство слов приобретает эмоциональную окраску: шишки (*worthies*) катаются на роскошных яхтах, белая Империя Зла промывает мозги (*brainwashes*) маленьким афроамериканцам, заставляя их верить в западные идеалы красоты и выбирать в магазине светлокотких Барби вместо темнокожих кукол. По мнению друзей Бенджи, все белое население в целом стремится к войнам и разрушению (*warmongers*). Ку-клукс-клан еще никуда не исчез и продолжает заниматься своими темными делами на окраинах и пустырях, белые все так же являются хозяевами жизни (*masters/slaveholders*) и воспринимают чернокожих как собственность (*property*).

Устроившись на работу в кафе-мороженое, Бенджи ощущает себя в ссылке и находится за границами мира достойных (чернокожих) людей: *That summer was my first tour of duty at Jonni Waffle and the beginning of my exile from the world of decent people* (p. 74).

Инвективная лексика представлена в достаточном количестве словосочетаний и контекстов, однако в целом она не отличается разнообразием и ограничивается такими словами, как *cracker, whitey, nigger, redneck, coon*. Последнее слово используется обеими сторонами в отношении друг друга. Однако в этой же группе встречается и довольно редкое слово *Eurotrash*.

Количество единиц ближней, дальней периферии и ядерной зоны примерно одинаково, однако периферия отличается большим семантическим разнообразием из-за большего количества дифференциальных сем [4, с. 76]. Единицы поля, относящиеся к ближней периферии, отражают модели поведения социальной группы и ее характерные черты и представляют собой более уникальные, свободные сочетания слов. Здесь обнаруживаются дополни-

тельные свойства характера и образа жизни белых:

– презрение к остальному миру (*world that looks on in amused contempt and pity* (p. 16) / *levitating on their own magnificence* (p. 119) / *sneering with impotent disdain* (p. 119));

– утомление от сытой, беззаботной жизни (*dead kingdom of boredom* (p. 219) / *brains full of peculiar melancholy* (p. 212) / *youthful princes who swerved drunkenly down the road* (p. 116) / *pampered city infants* (p. 118));

– богатство (*creatures of affluence* (p. 118));

– стремление белых к удовольствиям (*[the white] raided the curio shops, dawdled in glassy eyed pleasure / stopped to eat patting their bellies, which gurgled with fish and chips / bodies busy with digestion / stampeded into Jonni Waffle with their tongues hanging over their lips* (p. 213)).

Во многих контекстах встречаются слова *race, racial, racist* (как в номинативной, так и в атрибутивной функциях) в сочетании с обценной лексикой, что дополнительно подчеркивает напряженность межрасовых отношений. В целом мир белых представлен в виде отдельного, идеального государства (*welfare state* (p. 61), *distant star* (p. 192)), населенного совершенными, рафинированными жителями (*the world of pale and winnowed*, букв. «очищенными от плевел, просеянными» (p. 213)), которые имеют образцовые дома и семьи (*perfect homes, perfect families* (p. 192)), однако не гнушаются идеей рабовладения в современном понимании (используются слова *slavery, slaveholder*). Автор с сарказмом неоднократно подчеркивает, что «идеальным» людям не чужды жестокость и агрессия (*dangerous characters were up to inscrutable things* (p. 31) / *whitey loves his guns* (p. 151) / *cruel efficiency of those guys* (p. 242)).

Дальняя периферия образуется за счет ассоциатов [7], связанных в основном с материальной стороной жизни социальной группы. Здесь мы видим описание роскошного имущества: особняки (*estates, awesome mansions*) на огромных участках земли (*bulging acres*), спрятанные за высокими заборами (*white fences, solemn hedges*), оплетенными колючей проволокой, характеризующиеся как *vista-full property*, где успешные белые люди играют в крикет человеческими черепами (*where the players swatted human skulls across the grass* (p. 69)), где огромные, размером с лошадь (*horse-looking*), собаки охраняют добро своих хозяев, часто скрытое растительностью от любопытного взгляда (*green petals repelling all invading*

eyes (p. 119)). Собак натаскивают, используя газонных жокеев (*lawn-jockey*), которые представляют собой фигуры чернокожих (*that's how they train it to attack black people... when the dog sees black people, it thinks, Food...* (p. 198)). Неотъемлемой частью белого мира являются яхты (*gaudy yachts*), роскошные автомобили (*luxury rides*) и автосалоны (*car dealerships*), теннисные корты, огромные, олимпийского масштаба бассейны (*Olympic pools*), места и услуги, недоступные для чернокожих (*places we never went, services we never needed* (p. 18)), привилегированные сообщества (*varied fraternities, yacht clubs, golf clubs, secret handshake groups* (p. 115)). В одной из сцен подросток говорит о том, что если бы вся нечисть (белое население), которая заходит в кафе-мороженое в течение сезона отпусков, проживала бы на этом клочке, то он бы уже давно провалился под землю: *If the tiny hamlet had been home to that much **miscreancy** (выделено нами. – K.C.) year round, it would have been swallowed by the Earth a long time ago* (p. 115).

Деление периферии на ближнюю и дальнюю в некоторых случаях условно, тем не менее именно за счет нее формируется более целостное представление о картине мира отдельного автора в силу присутствия потенциальных, окказиональных сем и новых синтагматических связей и контекстов. Проведенный анализ подтверждает мысль Л.В. Васильева о том, что семантическое поле стремится соединить в себе характеристики понятийного и ассоциативного полей, а также объединить объективное и субъективное восприятие действительности [2, с. 68].

Вслед за И.А. Стерниным и М.С. Саломатиной под семным анализом мы понимаем «выделение сем и описание значений как упорядоченной совокупности» [5, с. 5]. Согласно О.Е. Потаповой, в процессе выделения сем поле разбивается на множества (субполя, ранг разбиения I), которые в свою очередь делятся на подмножества (по интегральным и дифференциальным семам, ранг разбиения II) [4, с. 62]. Следует различать понятия «подмножество» и «лексико-семантическая группа» (ЛСГ). Под лексико-семантической группой понимается группа слов, относящихся к одной части речи [3, с. 95]. Подмножество включает в себя различные части речи, и выделение ЛСГ становится целесообразным лишь при сопоставительном анализе нескольких произведений (т. к. в отдельных подмножествах некоторые части речи представлены малым ко-

личеством контекстов). В результате семного анализа 191 контекста произведения мы выделили три множества (субполя) в ЛСП 'White': «Лицо», «Предмет» и «Явление» (названия соответствуют дифференциальным семам). Субполе «Лицо» (133 единицы / 70%) включает в свой состав подмножества «Человек» (45 ед.), «Профессия» (6), «Внешность» (6), «Характеристики» (50), «Действия» (11), «Инъективы» (15). Субполе «Предмет» (27 единиц / 14%) состоит из подмножеств «Архитектура и жилище» (12 ед.) и «Атрибут» (15). Субполе «Явление» (31 единица / 16%) включает в себя три типа подмножества: «Явление, имеющее материальное выражение» (8 ед.), «Явление, не имеющее материального выражения» (12) и «Социальное явление» (11). Наиболее многочисленным в плане разнообразия лексики является подмножество «Лицо: характеристики» (26% от общего числа контекстов), по частотности употребления в контекстах – подмножество «Лицо: человек» (23,5% от общего числа контекстов). Результатом данного исследования стала выработка универсального подхода к рассмотрению ЛСП 'White' в дальнейшем, на материале других произведений. Метод контекстуального анализа решает две основные задачи: установление семантических связей между словами и наполнение ЛСП новыми единицами для последующего компонентного анализа. Компонентный анализ, в свою очередь, дает возможность установить состав ЛСП (интегральные и дифференциальные семы и части речи, образующие соответствующие подмножества и ЛСГ).

Реализация полевого подхода при изучении художественного текста позволяет выявить индивидуально-авторский взгляд на какой-то аспект действительности. Лексико-семантические поля разных авторов имеют специфику как в плане конститuentов поля, так и в плане структуры. Работа с одним и тем же ЛСП на основе нескольких произведений дает возможность дальнейшего семантического и сопоставительного анализа, что помогает понять картину мира рассматриваемой этнической группы.

Семантический анализ ЛСП 'White' в романе *Sag Harbor* показал, что и в рассматриваемый в романе период (середина 80-х гг. XX в.) общество в США по-прежнему было расколото на два лагеря, несмотря на формальное отсутствие расовой сегрегации. Мир белых и мир темнокожих оставались двумя противоположными лагерями.

Список литературы

1. Бурмакина Н.А. Лингвокогнитивный и прагматический уровни языковой личности А.П. Степанова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тюмень, 2007.
2. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика. М., 1990.
3. Попова З.Д., Стернин И.А. Лексическая система языка. М., 2011.
4. Потапова О.Е. Вербальная репрезентация концепта. Лексико-семантическое поле как фрагмент языковой картины мира (на материале ЛСП «море»). Чебоксары, 2020.
5. Стернин И.А., Саломатина М.С. Семантический анализ слова в контексте. Воронеж, 2011.
6. Ткаченко О.Ю. Особенности изучения лексико-семантического поля в художественном тексте (на примере лексико-семантического поля моральной оценки в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы») [Электронный ресурс] // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2019. № 3. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/04FLSK319.pdf> (дата обращения: 12.02.2020).
7. Тюрин В.Б. Лексико-семантическое поле «Родина» в лирике Н.М. Рубцова: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2017.
8. Longman Dictionary of Contemporary English [Electronic resource]. URL: <http://www.ldoceonline.com> (дата обращения: 12.02.2020).
9. Merriam-Webster Medical Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com/medical> (дата обращения: 12.02.2020).
10. Whitehead C. Sag Harbor. New York, 2009.

* * *

1. Burmakina N.A. Lingvokognitivnyj i pragmatičeskij urovnjazykovoj lichnosti A.P. Stepanova: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Tyumen', 2007.
2. Vasil'ev L.M. Sovremennaya lingvističeskaya semantika. M., 1990.
3. Popova Z.D., Sternin I.A. Leksicheskaya sistema yazyka. M., 2011.
4. Potapova O.E. Verbal'naya reprezentaciya koncepta. Leksiko-semanticheskoe pole kak fragment yazykovoj kartiny mira (na materiale LSP «more»). Cheboksary, 2020.
5. Sternin I.A., Salomatina M.S. Semanticheskij analiz slova v kontekste. Voronezh, 2011.
6. Tkachenko O.Yu. Osobennosti izucheniya leksiko-semanticheskogo polya v hudozhestvennom tekste (na primere leksiko-semanticheskogo polya moral'noj ocenki v romane F.M. Dostoevskogo «Brat'ya Karamazovy») [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya. 2019. № 3. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/04FLSK319.pdf> (data obrashcheniya: 12.02.2020).
7. Tyurin V.B. Leksiko-semanticheskoe pole «Rodina» v lirike N.M. Rubcova: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. N. Novgorod, 2017.

Lexical and semantic field 'White' in the novel "Sag Harbor" by Colson Whitehead

The article deals with the structure and peculiarities of the lexical and semantic field 'White' based on the novel "Sag Harbor" by C. Whitehead. The core of the field has a black/white structure, there are revealed a near-nuclear zone, a close and far periphery. The field method allows to study the semantic peculiarities of the lexical environment of the novel, there is concluded about the world picture of the author.

Key words: lexical and semantic field, Sag Harbor, C. Whitehead, world picture, lexical and semantic field 'White'.

(Статья поступила в редакцию 26.06.2021)

Э.С.-А. ИДРАЗОВА, М.С.-Х. МУНГАШЕВА
(Грозный)

О КОНЦЕПТЕ «ГОСТЕПРИИМСТВО» В ЧЕЧЕНСКОЙ И АНГЛИЙСКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ

Рассматривается концепт «гостеприимство» путем сопоставления семантических значений данного концепта в английском и чеченском языках на материале паремиологического фонда. Установлено, что концепт «гостеприимство» имеет различную ценность в лингвокультурах двух народов.

Ключевые слова: концепт, гостеприимство, паремия, семантические признаки, лингвокультура, чеченский язык, английский язык.

Особенность национального мышления отражается в своеобразии национального языка. Предметом изучения лингвокультурологии выступает взаимодействие языка и культуры. В наши дни сохранение национальных культур является актуальной проблемой. В мировой глобализации особенно остро это затрагивает народы, проживающие в многонациональных государствах. Рассматривая национальную культуру в целях познания и сохра-

нения, лингвокультурные концепты изучают как единицы ментальной картины мира.

Окружающий мир находит свое отражение в языке посредством концептов. Ю.С. Степанов определяет лингвокультурный концепт как базовую единицу культуры. Концепты в этом понимании представляют собой то, в виде чего «культура входит в ментальный мир человека и, наоборот, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [12, с. 40].

В культуре каждого народа существуют присущие только ему традиции. Одной из самых ярких является традиция гостеприимства, которая находит свое наглядное отражение в языке. Язык отражает культуру, традиции и обычаи народа, хранит и передает их. «Язык народа – наиболее существенное его достояние, самое живое выражение его характера, самая энергичная связь с мировой культурой» [13, с. 19].

В пословицах и поговорках, как и в других жанрах фольклора, представлен весь исторический и культурный опыт народа. На наш взгляд, паремиологический фонд, отражающий вековую мудрость этноса, является наиболее информативным для понимания культуры и исследования ментальности народа.

В чеченской культуре обычай гостеприимства является одним из самых значимых, базовых, определяющих ментальность народа. Лексема *хьошалла* образована от *хьаша* путем прибавления суффикса *-алла* и имеет следующее значение. *Хьаша*: [хьешан, хьешана, хьешо, хьеше, в, й\ мн. хьеший, б. 1) гость, гостя; *хьешан цла* гостиная, кунацкая, комната для гостей; *хьаша хила* гостить; *хьошалгла* в гости; 2) приятель, приятельница; 3) знакомый, знакомая [9].

В «Чеченско-русском словаре» А.Г. Мациева лексема *хьошалла* имеет значение «гостеприимство»: «*хьошалла дан* угостить, угощать; принять гостя, оказать гостеприимство» [10]. В этимологическом словаре А.Д. Вагапова читаем: «*Хьаша*: “гость, приятель”. Общепринято: инг. *хьаша*, ц.-туш. *хьаш(е)*. Вместе с черк. *хьэшлэ* “гость”, абазд. *хьашльэ*, *хьэслэ*, кабар. *хьэшльэ*, адыг. *хьачлэ* “гость” сближают с иран. *нахуа*, авест. *hasa*, дат. п. *hæуе* “друг, приятель”» [3]. Термин *хьаша* в чеченском языке используется для обозначения как гостя, так и хозяина.

Проанализировав концепт «хьошалла» («гостеприимство») в чеченском языке, мы выделили, на наш взгляд, основные семантические признаки. В культуре чеченского наро-

да считается, что гость несет с собой *баракат*, т. е. «изобилие, достаток», *ирс* «счастье». Гость является желанным и значимым для принимающей стороны. Это наглядно иллюстрируют следующие примеры: *Хьаша беркате ву* («Гость к изобилию») [15]; *Хьаша веъча, чов серла йолу* («Когда гость приходит, в доме светло становится») [Там же]; *Хьашаца воглу хлусам каш сана лерина* («Дом, куда не приходит гость, – могила») [Там же]; *Хьаша ца воглучу хлусаме, беркат ца доглу* («И изобилие не приходит в жилище, которое гость не посещает») [6]; *Хьашаца воглучу керта ирс доглур дац* («Во дворе, куда не приходит гость, – нет счастья») [Там же].

Д. Шерипов говорил о традициях чеченского гостеприимства: «Чувство гостеприимства всасывалось в кровь и плоть каждого человека. Все для гостя, кто бы он ни был. Во время пребывания гостя хозяин отказывается от личных удобств и посвящает себя уходу за гостем, подает, убирает» [14, с. 28]. У чеченцев для гостей в доме отводилась отдельная комната «хьешан цла», которая была оснащена лучше остальных. Хозяину следовало встречать гостя лично, расседлать и накормить его коня, принять его оружие. «...Горский этикет возлагает уже на хозяина обязанность оказания самого изысканного гостеприимства. Несмотря на жалкую обстановку жилищ, нищету и бедность, чеченцы отличаются самым радушным гостеприимством...» [7, с. 145]: *Хьеший дукха баьхкича хлусамден уьдуш лела деза* («Когда приходит много гостей, хозяину приходится много бегать») [2]; *Хьешана «хьешан цла» билгал даьккхина нохчийн хлусамашкахь* («В чеченских домах комната для гостя (лучшая) определена») [Там же].

Традиция гостеприимства требовала от хозяина зарезать овцу в честь гостя. Как правило, гость заканчивал трапезу первым, т. к., согласно этикету, никто из присутствующих не вставал из-за стола раньше гостя, предоставляя ему возможность досыта наестся [11, с. 64]: *Хьаша веъча, дла-схьа махъежа, шуьна хьажа* («Когда гость пришел, не по сторонам смотри, а на стол клади») [15]; *Кийча ерриг длао хьешана, хьешан кхача кечбе* («Поставь гостю то, что готово, приготовь гостю пищу для гостей (лучшую)») [2]; *Хьеший хьалхьа бузабе, цул тлаьхьа хатта цара деана глудлакх* («Сначала гостя накорми, а потом расспрашивай») [Там же]; *Хьаша веънчу суьйранна хлусамдас мерза кхача биьна* («В тот вечер, когда пришел гость, хозяин вкусно поел») [Там же]; *Ма хатта мила ву, вуза а вай, длавижаве* (букв:

«Не спрашивай, кто он, накорми, спать уложи»; «Не утомляй расспросами, а накорми и дай отдохнуть») [5]; *Хъаша веъча, дIа-схъа ма хъежа, шуъча хъажа* («Когда гость пришел, не по сторонам смотри, а на стол клади») [Там же]; *Хъаша-да лаъттачу хIусамехъ яй беса ца лаътта* («Где часто гостей встречают, там и чаша полная бывает (в доме, где присутствует гость, не отсутствует еда)» [6]; *Хъаша веъча хIусамден пхор моделла* («Когда гость приходит, меню хозяина улучшается») [5]; *Хъо меца Iай а, хъаша вузаве* («Сам не поешь, но гостя накорми») [Там же]; *ХIусамненан комаършалла – шеен ерг халхайшлар* («Щедрость хозяйки – угостить чем богата») [6].

Не только принимающая сторона должна была соблюдать определенные основы гостеприимства, но и гостю полагалось следовать общепринятым правилам культуры: *Хъешана ша лелон дезарг хаа деа* («Гость должен знать, как себя вести») [15]; *ХъошалгIа вахча, хъайн меттиг ларъе* («Пришел в гости, береги свое место») [Там же]; *ХъошалгIахъ ца тайнарз нахалахъ ма дийца* («Что в гостях не понравилось, в людях не рассказывай») [Там же]; *Хъаша шеен хеннахъ ваха веза хIусамера дIа* («Погостили – пора и честь знать») [2]; *ХъошалгIа вахча, хIусамден гIалаташ малеха* («Пришел в гости – не ищи недостатков хозяина») [15]; *Хъеше хъаьжжина хъошалла а до* («Какое гостю, таково и гостеприимство») [6].

Теплый прием оказывался не только званому гостю, но и любому человеку, посетившему дом. Хозяин является ответственным за безопасность и благополучие гостя. Нарушение традиций считалось постыдным. Значимость гостя приравнивалась к значимости родителей. Оказавший достойный прием хозяин признавался заслуживающим довольства Всевышнего: *Хъаша де-ненал, а воккха ву* («Гость почетнее родителей») [Там же]; *Хъаша ца везарз Далла а ца веза* («Кто гостя не любил, того и Бог невзлюбил») [5]; *Хъаша ца везнарз нахана а ца везна* («Кто гостя не любил, того и люди не любили») [Там же].

Согласно этикету поведения, у чеченцев не является обязательным заранее уведомлять хозяина о приходе в гости, т. е. гость может прийти без приглашения. Однако считается дурным тоном приходиться в гости в слишком позднее время.

В течение первых трех дней гостю оказывают особое внимание и почести. Дальнейшее его пребывание в доме принимающей стороны протекает без особых церемониальных действий: *Кхо дей, кхо буйсий даьлча, хъаша хъо-*

шалара волу («Через три дня и три ночи гость перестает считаться гостем») [2]; *Хъаша ша-рахъ Iен ца вогIу* («Гость приходит не для того, чтобы год гостить») [15]; *Хъаший, Iожаллий цIеххъана кхочу* («Гость и смерть приходят неожиданно») [6]; *Хан яьлча вогIу хъаша – ахъ лорурз ву, шеен хеннахъ вогIурз хъо лорурз ву* («Поздний гость – это тот, кого ты уважаешь, приходящий вовремя гость – это тот, кто тебя уважает») [5].

К гостю необходимо проявлять уважение. Недостойный прием гостю может послужить поводом для осуждения в обществе: *Хъаша ца леринарз хъошалгIахъ а ца лерина* («Того, кто не уважил гостя, плохо приняли в гостях») [Там же]; *ХIусамдас лоручу хъешахъ бераш ца дуйIу* («Уважаемого гостя и дети не обсмеют») [6]; *Хъаша ца везнарз, нахана а ца везна* («Кто гостя не любил, того и люди не любили») [15]; *Хъешана чохъаволуш эхъ хетча, хIусамдена и дIавахча эхъ хетта* («Хозяин, скудно встретивший гостя, сам остается с позором») [6]; *Къенивахна – къадисна, хъаша-вахна – изъхдисна* («Грех тому, кто не проявил уважение к старцу, и нет оправдания не принявшему гостя») [5].

В культуре чеченцев, принимая в своем доме гостя, хозяин должен не только накормить, напоить гостя и предоставить ему ночлег, но также и позаботиться о том, чтобы гость не скучал. От хозяина требуется организовать веселое времяпровождение. Если же хозяин в присутствии гостя начинает заниматься привычными домашними делами, забыв о госте, это говорит о недоброжелательности хозяина: *Хъаша чукхоччушехъ нуй хъакхар, хъеше дIагIо бохурз ду* («Если с приходом гостя начинают подметать, значит, гостю не рады») [15]; *Вуьзна хъаша неIарехъа хъоьжу, меца хъаша пеш йолчу хъахъоьжу* («Сытый гость на дверь смотрит, голодный гость – на печку») [2]; *Сакъерделча – хъаша паргIат волу, сагатделча, – хъаша сихло* («Гость не торопится уйти оттуда, где весело, и спешит покинуть дом, где грустно») [5]; *ХIусамден сацакъерлахъ, хъешан а къера лурдац* («Если хозяин не весел, то и гость не будет весел») [Там же]; *Хъаша – хъешана ца кхочу* («Гость – забота хозяина / Гость не ответственен перед другим гостем») [Там же].

Несмотря на то, что традиция предусматривает проявление радушия к гостю, встречаются случаи пренебрежения данной нормой: *ХIусамнана вон елахъ, хъаша хъе цало, Iант вон велахъ, ирс доду* («Если хозяйка дома плохая – гость не задержится, если сын плохой –

счастье сбежит») [6]; *Вуочу хлусамнанас, шина бляргана юккье шад а бой, тлеоьцу хьаша, амма йоьлуш новкъя воккху* («Негостеприимная хозяйка встречает гостя, нахмурившись, а провожает, улыбаясь») [5]; *Хлусамда вела-велла-векхавелла вацахь хьешан пхьор чам-за хуьлу* («Если хозяин не улыбочив, угощения гостя безвкусны») [6]; *Хьаша цавезачу хлусамненан бераш доьлуш хуьлу* («У хозяйки, невзлюбившей гостя, дети плачут») [5].

Таким образом, мы выделили ключевые особенности, часть из которых, как видится, являются национально маркированными. Лингвокультурная специфика ярко раскрывается посредством сопоставительного анализа концептов в разных языках, который позволяет выявить сходство и различия сравниваемых концептов и их национальную обусловленность. Выбор языка для сравнения объясняется доминирующей позицией английского языка в современном мире.

Англичане отличаются уравновешенностью, сдержанностью, стремлением соблюдать правила во всем. Англичане свято чтят обычаи и следуют им, даже если они не имеют актуального значения в современном обществе. Однако они во всем проявляют умеренность, и гостеприимство – не исключение.

Приглашение в гости заранее обговаривается с точным назначением времени и указанием количества гостей. Если вас пригласили на чай, то вам будет предложен только чай с легкими закусками, и только если вы приглашены на обед или ужин, вас ждет угощение из нескольких блюд.

В словаре Мюллера дается следующее определение лексемы *hospitality* «гостеприимство», производной от лексемы *host*: *Host* – «хозяин», *to act as host* – «принимать гостей, содержать, хозяин гостиницы; трактирщик; принимать гостей» [10].

Лексема *hospitality* имеет латинское происхождение и выглядит следующим образом: from Middle English *hospitalite*, from Old French *hospitalité* (modern French *hospitalité*), from Latin *hospitālītās* (*hospitality*), from *hospitālis* (*hospitable*), from *hospes* (*guest, host*), *hospitality* (*countable and uncountable, plural hospitalities*) [8]. Лексема *hospitality* имеет следующее значение: ‘the act or service of welcoming, receiving, hosting, or entertaining guests’ («акт или услуга приветствия, приема, размещения или развлечения гостей»). Например: *Please thank our hosts for their hospitality during the week that we stayed. Пожалуйста, поблагодарите на-*

ших хозяев за гостеприимство в течение недели, когда мы останавливались

«Интересно, что некоторые исследователи отрицают существование концепта гостеприимства в английской картине мира» [4]. Из исследованных 2 000 паремиологических единиц английского языка нами было обнаружено лишь 6, отражающих идею гостеприимства [1; 16]. Однако ни одна из них не содержит лексемы *hospitality*.

В культуре английского народа роль оказываемого гостеприимства не видится столь строго значимой для того, чтобы удостоиться уважения в обществе, в отличие от чеченской культуры: *East or west, home is best* («В гостях хорошо, а дома лучше») [1]; *First come, first served* («Кто первый пришел, того первого и обслужили») [Там же].

У англичан не приветствуется злоупотребление гостеприимством: *Fish and visitors smell in three days* («Гости и рыба портятся через три дня; не следует злоупотреблять гостеприимством») [Там же]. Аналогичный пример встречается в чеченском языке. *More the merrier* (букв. «Больше – веселее»: «В тесноте да не в обиде») [Там же].

Как и у чеченцев, у англичан для гостя является желательным соблюдать условные правила гостеприимства: *Do at Rome as Romans do* (букв. «делай в Риме, как римляне делают»: «В чужой монастырь со своим уставом не суйся») [Там же]. В отличие от чеченских традиций, у англичан незванный гость не является желанным, что отражается в следующей поговорке: *Unbidden guests are (often) welcome when they are gone* (букв. «Незванные гости (часто) приветствуются, когда они ушли»: «Незваному гостю место за дверью») [Там же].

Проведенный сопоставительный анализ позволяет установить, что концепт гостеприимства имеет различную ценность в культурах английского и чеченского народов. Мы не можем сказать, что мировидение двух народов относительно традиции гостеприимства идентично. Различия встречаются на кардинальных расхождениях значимости оказания приема гостю.

В чеченском пословичном поле ярче выражена национально-культурная специфика, чем в английском языке. Это подтверждается большим количеством чеченских паремий, в которых актуализируется языковая ментальность с эмоциональным компонентом. Из рассмотренных 2 000 паремий нами выделено 57, описывающих традицию чеченского госте-

приимства. Английский же язык отличается малочисленным количеством паремий, посвященных гостеприимству, которые характеризуются больше формальностью.

Национально специфичным можно назвать то, что в чеченской культуре важно оказывать достойный прием, включающий в себя щедрое угощение, предоставление лучшего места (комнаты) для пребывания любому гостю званому или незваному. От соблюдения этого обычая может зависеть положение в обществе. Прослышавший негостеприимным теряет уважение окружающих. Считается, что гость несет с собой благо и благословение Всевышнего.

В отличие от чеченской, в английской культуре нет такого культа гостя. У англичан подобающий прием оказывается только званому гостю.

Список литературы

1. 1340 Английских пословиц и поговорок с русскими эквивалентами. М., 1992.
2. Берсанов Х.-А. Пословицы, поговорки, слова мудрости, наставления. Грозный, 2011.
3. Вагапов А.Д. Этимологический словарь чеченского языка. Тбилиси, 2011.
4. Гарипова Г.Р. Концепт «гостеприимство» в русском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2010.
5. Джамбеков О.А., Джамбекова Т.Б. Нохчийн халкъан барта кхолларалла. Чеченское устное народное творчество: учеб. пособие. Махачкала, 2010. Ч. 1.
6. Джамбекова Т.Б., Ибрагимов Л.М. Нохчийн халкъан кичанаш (Чеченские пословицы). Грозный, 2012. С. 143–144.
7. Дубровин Н. История войны и владычества русских на Кавказе. СПб., 1871. Т. I.
8. Иллюстрированный англо-русский энциклопедический словарь. М., 2002. С. 194–210.
9. Мацев А.Г. Чеченско-русский словарь. Грозный, 2010. С. 483–475.
10. Мюллер В.К. Новый англо-русский словарь. М., 2001.
11. Семенов Н. Туземцы Северо-Восточного Кавказа. СПб., 1895.
12. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. 2-е изд., испр. и доп. текст. М., 2001.
13. Сухарев В.А., Сухарев М.В. Европейцы и американцы глазами психолога. М., 2000.
14. Шерипов Д. Очерк о Чечне (краткие этнографические сведения). Грозный, 1929.
15. Ямадаев Р. Чеченские пословицы и поговорки. М., 2005. С. 243–249.
16. Home English. Английские пословицы и поговорки [Электронный источник]. URL: <https://www.homeenglish.ru/Proverb.htm> (дата обращения: 10.02.2021).

* * *

1. 1340 Anglijskih poslovic i pogovorok s russkimi ekvivalentami. M., 1992.

2. Bersanov H.-A. Poslovicy, pogovorki, slova mudrosti, nastavljeniya. Groznyj, 2011.

3. Vagapov A.D. Etimologičeskij slovar' chečenskogo yazyka. Tbilisi, 2011.

4. Garipova G.R. Koncept «gostepriimstvo» v ruskom i anglijskom yazykah: dis. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2010.

5. Dzhambekov O.A., Dzhambekova T.B. Nohchijn halk#an barta kkhollaralla. Čečenskoe ustnoe narodnoe tvorčestvo: učeб. posobie. Mahachkala, 2010. Ch. 1.

6. Dzhambekova T.B., Ibragimov L.M. Nohchijn halk#an kicanash (Chečenskie poslovicy). Groznyj, 2012. S. 143–144.

7. Dubrovin N. Istoriya vojny i vladychestva russkih na Kavkaze. SPb., 1871. T. I.

8. Illyustrirovannyj anglo-russkij enciklopedičeskij slovar'. M., 2002. S. 194–210.

9. Maciev A.G. Čečensko-russkij slovar'. Groznyj, 2010. S. 483–475.

10. Myuller V.K. Novyj anglo-russkij slovar'. M., 2001.

11. Semenov N. Tuzemcy Severo-Vostochnogo Kavkaza. SPb., 1895.

12. Stepanov Yu.S. Konstanty: Slovar' ruskoj kul'tury. 2-e izd., ispr. i dop. tekst. M., 2001.

13. Suharev V.A., Suharev M.V. Evropejcy i amerikancy glazami psihologa. M., 2000.

14. Sheripov D. Oчерk o Čečne (kratkije etnografičeskie svedeniya). Groznyj, 1929.

15. Yamadaev R. Čečenskie poslovicy i pogovorki. M., 2005. S. 243–249.

The concept “hospitality” in the Chechen and English proverbs

The article deals with the concept “hospitality” by the comparison of the semantic meanings of the concept in the English and Chechen languages based on the paroemiological fund. There is stated that the concept “hospitality” has a different value in the linguistic cultures of two nationalities.

Key words: *concept, hospitality, proverb, semantic features, linguistic culture, the Chechen language, the English language.*

(Статья поступила в редакцию 22.06.2021)

И.Ю. РУСАНОВА
(Ижевск)

СПОСОБЫ НОМИНАЦИИ ЭРГОНИМОВ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ (на примере парикмахерских)

Эргонимы – важные информационно-коммуникативные ресурсы, играющие большую роль в создании образа города. Рассматриваются факторы, влияющие на выбор того или иного наименования, а также анализируется прагматический и коммуникативный эффект выбранных способов номинации. К числу наиболее распространенных способов номинации отнесены родовые названия, названия с антропонимами, названия с топонимами, заимствования и гибридизация, названия с числительными.



Ключевые слова: *эргонимы, коммерческая номинация, заимствования, гибридизация, антропонимы, топонимы.*

Актуальным и перспективным в ономастической науке сегодня является поиск новых аспектов изучения ее классических областей. Современный интерес лингвистов к проблемам номинации связан, прежде всего, с изучением уникального лингвистического феномена – языка города. Отражая существующее городское пространство, язык города включает в себя различный пласт наименований городских объектов. Анализ теоретической литературы показал, что в зависимости от того, с каких позиций изучаются названия коммерческих предприятий, лингвисты предлагают соответствующие термины, отечественные исследователи оперируют терминами *ойкодомоним, эргоурбоним, фирмоним, эмпороним, официоним, урбаноним, эргоним* (М.С. Голомидова, Р.И. Козлов, Т.В. Шмелева и др.). Зарубежные исследователи прибегают к понятию «коммерческое имя» (P. Sjöblom, Ch. Fèvre-Pernet, M. Roché).

В рамках данного исследования мы остановимся на определении эргонима, под которым понимают собственные имена «делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [3, с. 151]. Можно говорить о том, что ощущается необходимость разнопланового изучения их струк-

турных и функционально-стилистических особенностей, выявления общего и индивидуального в принципах номинации деловых объединений людей. Эргонимы, как и многие другие ономастические реалии, требуют системного, аналитического подхода в изучении. Актуальность исследования способов создания эргонимов обусловлена активизацией искусственной номинации в современной науке как явления лингвистики, культурологии, социологии и психологии.

Цель данной работы – определить основные принципы номинации одного из видов предприятий сферы услуг, а именно парикмахерских. В статье проводится анализ способов создания эргонимов на примере названий парикмахерских в рамках психолингвистики и прагмалингвистики. Наименования предприятий являются одним из важнейших факторов воздействия на потенциальных клиентов и средством выделения предприятия из ряда подобных, а новые приемы привлечения потребителей могут обеспечить его коммерческую успешность.

Поскольку цель эргонимов – привлечь внимание адресата (потенциального потребителя услуги), то можно говорить о том, что при выборе названия для парикмахерского салона автор делает выбор в пользу той или иной модели номинации, которая лучше вербализует его замысел. Выбор названия для коммерческого предприятия или фирмы, по мнению В. Cowan, зависит от нескольких факторов: 1) восприятия владельцами потенциальных потребителей (с высоким/низким уровнем дохода, мужчины/женщины, молодежь / пожилые люди); 2) культурное происхождение имядавателя (носитель языка / неноситель языка, воздействие монокультурного/культурного сообщества); 3) стиль и форма названий конкурирующих фирм [6, с. 49].

Материалом данного исследования стали эргонимы на французском языке, извлеченные методом сплошной выборки со справочного сайта www.yellowpages.fr городов Парижа, Марселя, Нанта, Страсбурга. Был сформирован корпус наименований салонов парикмахерских из 830 единиц.

Изучение названий парикмахерских вышперечисленных городов позволяет констатировать, что в настоящее время используются следующие способы номинации: родовые названия, названия с антропонимами, названия с топонимами, заимствования и гибриди-

зация, названия с числительными, прецедентные тексты и аллюзия, языковая игра. В данной статье мы более подробно остановимся на первых пяти способах.

Важными характеристиками эргонима являются его информативность и ассоциативное соответствие, именно поэтому одной из классических моделей создания эргонимов являются родовые названия, цель которых – обозначить коммерческое (торговое) место, вид деятельности предприятия, оказываемые услуги. В данную группу были отнесены следующие примеры: *Salon De Coiffure* (или просто *Salon*), *Atelier de Coiffure (Atelier)*, *Maison de Coiffure (Maison)*, *Studio*.

При анализе наименований мы также натолкнулись на родовые названия, которые изначально не относились к парикмахерскому искусству. Так, были обнаружены наименования, включающее лексемы *bar* или *club*. В лексеме *bar* в настоящее время все чаще актуализируется значение быстроты исполнения действия, что может привлечь потенциального клиента: *Le Bar Des Coloristes*, *SCISSORS BAR*, *Hair Bar*. Лексемы *club*, *lounge*, на наш взгляд, – дань моде на английские заимствования, хотя слово *club* было заимствовано давно, его употребление применительно к парикмахерским салонам является достаточно новым: *LE CLUB COIFFURE*, *Club a Coupe*, *BarbClub*. Лексема *lounge* является английским синонимом слова *salon*, но несет в себе дополнительное значение спокойного места, где можно отдохнуть в тихой обстановке: *Lounge*, *Lounge Beauty*. Однако стоит отметить, что вышеупомянутые слова практически не используются независимо и связаны со специфическим именем, которое уже в свою очередь указывает на вид деятельности данного заведения.

Кроме того, в эту же группу мы относим эргонимы, в которых лексические единицы называют профессию, специальность владельца (*La Coiffeuse*, *Le Coiffeur*) или же указывают прямо на оказываемую услугу (*COIFFURE*).

Безусловно, эргоним, который образован за счет родового названия, информативен, однако он не столь привлекателен, как наименование со специфическим именем, выделяющим его из подобного ряда однотипных заведений. Именно поэтому родовые названия чаще всего дифференцируются за счет присвоения им имени собственного.

По нашим наблюдениям, среди названий парикмахерских большую часть составляют эргонимы, которые включают имена. Это могут быть имена владельцев, их родных, близких, партнеров или просто красивые име-

на, никак не связанные с владельцем. Варианты использования антропонимов в названиях парикмахерских салонов разнообразны. Часто для названий используются имя и фамилия владельца, например: *Camille Albane*, *Catherine Beaulieu*, *Dumont Jacques*, *Patrick Augustin*, *Jean Marc Joubert* и др.

Тенденцией настоящего времени является распространение франшизы, что позволяет независимым парикмахерам работать под маркой известного салона или популярного стилиста, поэтому названием будет однозначно бренд, такой как *Jean Louis David*, *Jacques Dessange* или *Franck Provost* (салоны с такими названиями мы встречаем не только во Франции, но и за ее пределами).

В вывесках также могут встречаться лишь имена: *Jose et Ruby*, *Jovanna*, *Léon*, *Lisa*, *Louise*. Одновременно в анализируемых примерах были обнаружены названия, включающие имена с добавлением буквы (скорее всего сокращение фамилии): *Coralie B*, *David M*, *Julien M*.

Тем не менее наибольшее распространение получают эргонимы, включающие имена или имена и фамилии с добавлением элемента, указывающего на направленность заведения или род деятельности: *Lila Coiffure*, *Lawrence Coiffure*, *Alain Maître Barbier Coiffeur*, *Atelier de Coiffure Sophie Very*, *Pascal Coiff*. Этот способ номинации относится к числу наиболее востребованных, поскольку позволяет передать информацию о характере называемого объекта, в данном случае информацию о характере услуги или производителе услуги. Иногда владельцы используют конструкцию «предлог *chez* (y) + имя собственное»: *Chez Joce*, *CHEZ LEON*, *Chez Maiko Coiffeur*, *Chez Ginette*. Делая выбор в пользу такого наименования, владелец акцентирует внимание на неофициальной и дружеской атмосфере, пытаясь расположить к себе клиента простотой обращения.

Следующая группа эргонимов имеет в своем названии топонимы. Среди них можно отметить топонимы, апеллирующие к названиям улиц, проспектов, авеню, например: *Coiffure D'Hauteville*, *Look République Paris 11*, *7 Faraday* (улицы Парижа), *Rive Sud Chutes Lavie*, *SEBASTOPOL COIFFURE*, *Salon de coiffure balthazar* (улица, площадь и бульвар в Марселе). Помимо этого используются топонимы, которые соотносятся с названиями районов или округов, где расположены данные парикмахерские: *Les Muses De Montmartre* (салон находится в районе Монмартр в Париже), *Beauté Du Sacré Coeur* (парикмахерская расположена недалеко от базилики Сакре-Кёр в Париже), *Hair*

Montparnasse (салон в районе Монпарнас). Данные эргонимы содержат информацию о местоположении парикмахерской, т. е. они являются своего рода координатами. Таким образом, можно утверждать, что подобные вывески также весьма информативны.

Среди топонимов встречаются названия других городов, областей, провинций, названия стран, регионов, континентов: *Orléans Coiffure*, *Manhattan Salon*, *Brooklyn Hair Shop*, *London's Cut*, *TATAOUINE COIFF* (название города в Тунисе), *Coiffure Babylone*, *Cote Afrique*. Нередко в вывеске будет актуализироваться мотивировочный признак *Manhattan*, *Brooklyn* – признак богатства, престижа, респектабельности, успеха и т. п. В то же время в названии парикмахерской *Cote Afrique* актуализируется обозначение выполняемых причесок (салон специализируется на афрокосах и т. п.). Топонимы могут быть включены в название по каким-то другим причинам, так что информация, содержащаяся в вывеске, окажется весьма размыта.

Другим продуктивным способом номинации становится использование заимствований из родственных французскому языкам: латинского, итальянского и др. Поскольку языки принадлежат к одной языковой группе, то не составляет большого труда понять наименование, данное владельцем парикмахерскому салону.

Так, при анализе примеров были обнаружены следующие названия на латинском языке: *COIFFURE CARPE DIEM* – «лови момент» или «живи настоящим». Данное высказывание является к тому же известной крылатой фразой, которая трактуется как призыв прожить каждый день с удовольствием. Она широко используется в кино, литературе и музыке. Название парикмахерской *Alter ego* («другой я») также является весьма популярным изречением, в нем прослеживается приглашение измениться, открыть в себе другого человека.

В названиях парикмахерских активно встречаются заимствования из итальянского языка *Dolce Vita* – «сладкая жизнь», *Tutto Capelli* – «все для волос», *L'Uomo E La Donna* – «мужчина и женщина», *Il Mio Style* – «мой стиль». Реже мы наталкиваемся на названия из других языков, например португальского *Uma Nova* – «новая».

Однако наибольшее число заимствований встречается из английского языка: *Color Cut*, *Cut&Learn*, *Day Light*, *Easy Cut*, *Lady's Colours*, *Leader-man*, *Little Cosy*, *Living Room*, *Looker*, *Lounge Beauty*, *Mackson Beauty Saloon*, *Magic Circus*, *Magic Hair Shop*, *Hair Star*, *Home Hair*, *Salon Miss-Brushing*, *HAIRBY*, *Hair by*, *The Beauty's Bar*, *Wanted*, *Urban Hair Dress-*

er, *Well To Be*, *BLOW UP*, *Angel Hair*, *SCISSORS BAR*, *MY LUCKY STAR*, *Nice Hair*, *Pop N'Cut*, *Shades Of Hair*. Отметим, что в англоязычных названиях используются слова, которые тем или иным образом соотносятся с индустрией красоты и причесок (*beauty* – «красота», *magic* – «магия», *cut* – «стрижка», *look* – «вид», *color/colour* – «цвет», *hair* – «волосы»).

Отдельно стоит выделить процесс гибридизации – образование эргонима из компонентов разных языков, например: *Viva La Vie* (итальянский + французский) – в переводе будет означать «да здравствует жизнь». В последнее время достаточно модным стало японское слово «дзен» (написание на латинице *Zen*), которое также включается в современные эргонимы: *Beauty Zen*, *Le Petit Salon Zen*, *Zen Coiffure*, *Bel' Et Zen*, *Art Zen*, *Zen Eco*, *Zenhair Attitude*. Японское слово «дзен» в современной западной философии является синонимом отрешенности от бытовых мелочей и погружения в духовные практики.

Мы находим также гибридные названия, где использованы слова из других языков, например: *Coiffure Itchiban* (французский + японский) – «прическа номер 1», *Sizo By Marco* – «ножницы от Марко» (креольский язык Гаити + английский).

Приведем примеры гибридизации с использованием французского и английского: *Coiffurst*, *Coiff' & Rock*, *Dream's coiffure*, *New Génération*, *Liberty Coiffure*. Во многих случаях мы наталкиваемся на явную игру слов, основанную на омофонии. Например, название *Well.Comme* – английское *welcome* – «добро пожаловать» возможно еще прочитать и понять иначе «хорош как», т. к. французское слово *comme* является сравнительным элементом. Широкое распространение получили названия парикмахерских, включающих английское слово *hair*, являются достаточно распространенными: *Cosmetique Hair*, *Jean Pierre Hair Fashion*, *Hair de beauté*, *A hair élégance*, *Canal Hair*.

Владельцы салонов любят давать забавные названия своим салонам, прибегая к игре слов с лексемами *hair* и *tif* («волосы» на жаргоне). Так, авторы статьи в газете *Le Monde* ссылкой на сайт *Infogreff* отмечают наличие более 2 320 салонов-парикмахерских с такими элементами в названиях [8].

Фонетические и морфологические характеристики французского языка позволяют создавать каламбуры и ребусы. Значительное число омонимов (омографов и омофонов) волевым образом провоцируют это [9, с. 28]. Так, англицизм *hair*, который произносится как [èr] яв-

ляется омофоном французского слова *air*, которое может переводиться как «воздух, дух, вид, внешность». По наблюдению Л.Ф. Серовой именно в подобных названиях наблюдается игра слов и значений. Вывески с ним могут содержать известные выражения, клише [4, с. 105]: *L'Hair du Temps (l'air du temps)* – «дух времени»; *L'hair de Paris (l'air de Paris)* – «дух Парижа» и др.

Кроме того, некоторые владельцы придают особую ребусность своим вывескам, добавляя отдельные буквы, цифры, которые при прочтении дают интересные названия: *T Hair De Couleurs – terre de couleurs* – «земля красок»; *L' Art 2 Pl Hair – l'art de plaire* – «искусство нравиться»; *Pour Pl Hair – pour plaire* – «чтобы нравиться»; *Mille n'Hair – millionaire* – «миллионер»; *Hairy Taj Coiffeur – héritage* – «наследие». Подобные названия приглашают прохожих разгадать, расшифровать загадку-ребус, что делает потенциального клиента участником этой языковой игры, и это позволяет привлечь его внимание и заинтриговать.

Следует также упомянуть о другом омофоне слова *hair*, это вариант орфографии с буквой *r*: *Cosy'r, Mariana-R, R DU SUD, R Design, R Factory, R BLUE, R' Color, RVégétal, Imagin'r*. Данная конструкция также весьма продуктивна для образования эргонимов.

Некоторые из эргонимов с англицизмом *hair* являются именами собственными: *Jenny F'Hair* (Дженифер, вероятно, хозяйка салона), *Doum'Hair* (название по созвучию с улицей Doumer, на которой расположен салон, *Paul Doumer* – французский политик времен Третьей республики), *Volt'hair* (салон находится на бульваре Вольтера в Париже), *Buenos Hair* (Буэнос-Айрес), *Hair d'arabye* (Эр Арабия). Еще одним ярким элементом заимствования стало использование английской морфемы *'s* выражающей принадлежность: *Joe's Coiffure, Lmg Barber's, Look's Art, Annabel's Coiffure, Antonio'S, Figaro's, Rafael's Home, Mod's Hair, Sister's Coiffure, Le Axel's Coiffure, Pat's Coif*.

Понимание значения эргонима, в котором использовано заимствование или заимствованный элемент, безусловно, будет зависеть от социолингвистических факторов, в частности уровня образования, уровня владения иностранными языками адресата, от его принадлежности к монолингвам/билингвам. Однако отметим, что в нашем исследовании подавляющее большинство – это заимствования из английского языка, а лексика, использованная в названиях, относится к числу распространенной и широко известной, поэтому не вызыва-

ет сложности для восприятия и понимания потенциальным клиентом.

Другим способом создания эргонима является использование в его составе числительного. Это дает возможность ввести информацию с указанием адреса парикмахерской: *Le 58, Le 59* (номера домов, по которым расположены парикмахерские) или *Look Lachambeaudie Paris 12, LOOK DOLTO PARIS 13* (имеется указание на улицу и номер дома). Иногда мы встречаем написание номера дома словами *Coiff'vingt Et Un* или *Le Dix*.

Кроме того, числительные в названии служат для указания цены, как, например, в следующих салонах: *Coiffure CK13* – указывает на цену – *Cen'estqu'à 13€* (всего лишь 13 евро), *Coiffure 12* и др.

Иногда владельцы используют в эргонимах цифры, вплетая их в слова или словосочетания, что приводит к появлению своеобразных вывесок-ребусов. Например, предлог *de*, который несет значение принадлежности, часто заменяется на цифру два: *Coiff' 2 Rêve* – «прическа мечты», *Soeurs 2 Styl* – «сестры стиля».

Таким образом, предпринятый анализ продемонстрировал разнообразие способов создания эргонимов во французском языке (на материале парикмахерских) и факторов их выбора. Было выявлено, что источниками для названий парикмахерских являются родовые названия, названия с антропонимами, названия с топонимами, заимствования и гибридизация, названия с числительными, также имядаватели прибегают в рамках перечисленных способов к языковой игре. Факторы, определяющие их выбор, также весьма многочисленны.

Список литературы

1. Голомидова М.В. Урбононимический дизайн: к вопросу о названиях внутригородских объектов // Вопр. ономастики. 2015. № 1(18). С. 186–196.
2. Козлов Р.И. Современные эргоурбонымы в городской топонимической системе // Изв. Урал. гос. ун-та. 2001. № 20. С. 26–34.
3. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М., 1988.
4. Серова Л.Ф. Игра слов в коммерческих эргонимах (на материале французского языка) // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2005. № 2(62). Т. 1. С. 103–106.
5. Шмелева Т.В. Ономастикон российского города. Саарбрюккен, 2014.
6. Cowan B. The language of corporate names: historical, social, and linguistic factors in the evolution of technology corporation naming practices [Electronic resource]. URL: https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/handle/10125/11697/uhm_phd_4572_r.pdf?sequence=2 (дата обращения: 15.06.2021).

7. Fèvre-Pernet Ch., Roché M. Quel traitement lexicographique de l'ononastique commerciale ? Pour une distinction Nom de marque/Nom de produit. Corela [En ligne], HS-2 | 2005, mis en ligne le 02 décembre 2005 [Electronic resource]. URL : <http://journals.openedition.org/corela/1198> (дата обращения: 20.06.2021).

8. Les Décodeurs. «Hair» et «tif», des noms de salons qui défrisent [Electronic resource] // Le Monde, 29 novembre 2016. URL : https://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2016/11/29/hair-et-tif-des-noms-de-salons-qui-defrisent_5040180_4355770.html (дата обращения: 20.06.2021).

9. Sheeren H. Jeux sur les mots urbains. L'ononastique commerciale à Bruxelles, revue « Franco-phonie vivante », Association Charles Plisnier, Bruxelles, juin 2017.

10. Sjöblom P. Commercial names and unestablished terminology [Electronic resource]. URL: <http://www.genclat.cat/llengua/BTPL/ICOS2011/012.pdf> (дата обращения: 12.06.2021).

* * *

1. Golomidova M.V. Urbononimicheskij dizajn: k voprosu o nazvaniyah vnutrigorodskih ob#ektov // Vopr. onomastiki. 2015. № 1(18). S. 186–196.

2. Kozlov R.I. Sovremennye ergourbonimy v gorodskoj toponimicheskoy sisteme // Izv. Ural. gos. un-ta. 2001. № 20. S. 26–34.

3. Podol'skaya N.V. Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii. M., 1988.

4. Serova L.F. Igra slov v kommercheskih ergonimakh (na materiale francuzskogo yazyka) // Vestn. Kemer. gos. un-ta. 2005. № 2(62). T. 1. S. 103–106.

5. Shmeleva T.V. Onomastikon Rossijskogo goroda. Saarbrücken, 2014.

The ways of nomination of ergonyms in the French language (based on the hairdressing saloons)

Ergonyms are important information and communicative resources playing an important role in the formation of the city's image. There are considered the factors influencing on the choice of the naming, there are analyzed the pragmatic and communicative effects of the chosen ways of nomination. The most popular ways of nomination are the class names, the names with anthroponyms, the names with toponyms, the borrowings and hybridization, the names with numerals.

Key words: *ergonyms, commercial nomination, borrowings, hybridization, anthroponyms, toponyms.*

(Статья поступила в редакцию 26.06.2021)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Е.А. ОРЛОВА
(Элиста)

ПУШКИНСКИЙ «КЛЮЧ» К КАЛМЫЦКОМУ ТЕКСТУ Е.А. ГАН: ПОВЕСТЬ «УТБАЛЛА» В КОНТЕКСТЕ «СВЕТСКОЙ» НАРРАТОЛОГИИ

Художественная характерология Е.А. Ган рассмотрена в проекции на пушкинскую традицию. В коммуникативно-эстетический полilog включены калмыцкий и «светские» произведения автора. Пушкинское начало репрезентировано на концептуальном и мотивно-образном уровнях, в плане поэтики конфликта и сюжета. Анализ повести «Утбалла» ориентирован на включенность этнографического текста в общероссийский литературный контекст.

Ключевые слова: *гендер, инонациональная символика, национальный менталитет, наррация, художественный смысл.*

Стремление осмыслить культурологическую, философскую, социопсихологическую, а также лингвистическую, нарратологическую и пр. составляющие так называемого женского письма (women's writing), стимулированное работами Ю. Кристевой, приобрело в наши дни характер активно прогрессирующей экспансии. В отечественной словесности имя Е.А. Ган, выступавшей в печати под псевдонимом *Зенеида Р-ва*, как и творчество Н.А. Дуровой, М.С. Жуковой, З.А. Волконской, Е.В. Коллоривовой, Е.П. Ростопчиной и др., связано с процессом формирования женской прозы 1830–1840-х гг. и показательно в аспекте гендерной проблематики. Однако, говоря о художественном измерении гендера в русской культуре, мы не можем, как и в большинстве случаев, обойти пушкинский феномен.

«Вот как надобно писать!» – резюмировал Пушкин свое впечатление от занимательных исторических рассказов А.О. Ишимовой [12, т. X, с. 623]. Пушкинскому критерию занимательности («поневоле зачитался») произведения Елены Ган удовлетворяют в полной мере. В частности, локальный «калмыцкий» текст

(повесть «Утбалла», 1837) доносит до читателя яркие черты инонациональной культуры. Ономастикон произведения, хронотоп, детали восточного степного быта, воспроизведение обычаев и буддийских ритуалов, апелляция к фольклорным источникам – все это легло в этнографическую основу повествования [2]. Наша задача – в гендерной и независимой от гендера идентификации выявить художественно-характерологические параметры, присущие как этнографическому, так и «светскому» нарративу писательницы в ракурсе пушкинских «уроков».

К концу 1820-х – 1830-х гг. относятся незавершенные прозаические тексты Пушкина из жизни света, которые даже в своей фрагментарности и конспективности являются идейно-образным генератором. В 1836 г. Пушкин публикует «Отрывок из неизданных записок дамы (1811 год)», вошедший в пушкиниану под названием «Рославлев». Это повествование от лица женщины и о женщине, обладающей «необыкновенными качествами души и мужественной возвышенностью ума», что позволяет ей адекватно оценивать исторические события европейского масштаба (Французская революция, война с Наполеоном) и перипетии личной жизни. Полина, – безусловно, сильная самодостаточная личность, и окружающие ее «обезьяны просвещения» с их «тупыми лицами» и «тупой важностью» вызывают презрение [12, т. VI, с. 203]. Предложение подруги не вмешиваться в войну и политику («не в свое дело») героиней с негодованием отвергнуто: «Стыдись, – сказала она, – разве женщины не имеют отечества? Разве нет у них отцов, братьев, мужьев? Разве кровь русская для нас чужда? Или ты полагаешь, что мы рождены для того только, чтоб нас на бале вертели в экосезах, а дома заставляли вышивать по канве собачек?». M-mede Staël, Шарлота Кордэ, Марфа Посадница, княгиня Дашкова являют собой высокий пример патриотизма и, значит, женских добродетелей [Там же, с. 206]. В других фрагментах («Гости съезжались на дачу...», «На углу маленькой площади...», «Мы проводили вечер на даче...») образы женщин, неординарность которых породила высокомерие и самообольщение, также доминируют.

Но не меньше, чем тип женщины-воительницы, Пушкина занимала стержневая для жанра светской повести тема света. В пушкинистике, как правило, подчеркивается связь прозаических фрагментов с традицией сатирического нравоучения. Основания для подобного вывода, безусловно, веские. Так, в наброске

«Гости съезжались на дачу...» характеристика большого света исходит не из женских уст, но от испанца, которому вторит его русский собеседник: «проклятый» аристократический круг – «немые неподвижные мумии»; человек, не принадлежащий «к этому малому стаду, будет принят как чужой – и не только иностранец, но и свой» [12, т. VI, с. 267–268] и т. п.

Однако если усматривать в незавершенных текстах истоки светской повести как «разновидности повести о современной жизни» [4, с. 314], то, говоря словами поэта, возникают «некоторые несообразности». В черновой рецензии на повесть Н.Ф. Павлова «Именины» Пушкин отмечал: «Идеализированное лакейство имеет в себе что-то неестественное, неприятное для здравого вкуса» [Там же, т. VII, с. 323]. И точно так же «для здравого вкуса» неестественна и неприятна фетишизация сатирической инвективы, однозначно тенденциозной: «односторонность есть пагуба мысли» [Там же, т. X, с. 201].

Бесспорно, горькое признание: «...угорел в чаду большого света» (1819) – звучало обоснованно на всех этапах жизненного пути Пушкина. Поэт вполне разделял презрительное отношение к «светской черни» своих незаурядных, независимых героинь. В то же время, если бы вопрос решался в духе элементарной оппозиционности, разве целесообразно было вводить Татьяну Ларину, «милый идеал», в великосветский круг? В.Г. Белинский оценивал этот шаг весьма уклончиво: «...видно, уж такова участь русских женщин, что русская поэзия не ладит с ними да и только! <...> но знаем, что только Пушкину удалось, в лице Татьяны, схватить несколько черт русской женщины, да и то ему необходимо было сделать ее светскою дамою, чтоб сообщить ее характеру определенность и самобытность» [1, т. IX, с. 555]. Однако «определенность» и «самобытность» женского характера, проявившиеся в финале романа, были истолкованы критиком в духе жорж-сандизма: поддалась «обманам» среды, прониклась ее ложными добродетелями и пр. И хотя Татьяна, ставшая княгиней N, открыто декларирует неприятие нового статуса («ветошь маскарада», «блеск, и шум, и чад»), ее поведение толерантно и безукоризненно тактично: «Она была нетороплива, / Не холодна, не говорлива <...> / Она казалась верный снимок / Du comme il faut <...>» [12, т. V, с. 171–172]. Заметим: феномен *комильфо* традиционно связывается с мужскими представителями общества, но Татьяна (согласно этимоло-

логии имени, *устроительница*) являет собой его женский вариант.

Психоповеденческий салонный кодекс широко распространился в первой четверти XIX в. по всей Европе. И Россия не стала исключением. Более того, философ и культуролог С.Н. Земляной пишет о сложившейся своеобразной «философии света»: «...пушкинская эпоха была не только Золотым веком русской литературы, но и временем “цветущей сложности” (термин К. Леонтьева. – *Е.О.*) российской аристократии и петербургско-московского высшего света». В произведениях Пушкина, как позднее М.Ю. Лермонтова и Л.Н. Толстого, высший свет «осознал себя и свое право на бытие, в том числе – бытие духовное и нравственное» [6, с. 157–158].

Не случайно одним из главных вопросов для поэта и его ближайшего окружения был вопрос об истинном и ложном аристократизме, который, помимо прочего, имел в Европе социально-экономический аспект. Такой подход демонстрирует испанец в наброске «Гости съезжались на дачу...»: «Занимаясь вашими законами, я вижу, что наследственной аристократии, основанной на неделимости имений, у вас не существует <...> На чем же основывается ваша так называемая аристократия, – разве только на одной древности родов? – Русский засмеялся» [12, т. VI, с. 568]. Смех явно неуместен: для поэта, гордившегося 600-летним дворянством, «любовь к отеческим гробам» была сутью духовного аристократизма, сформировавшего концепцию «самостоянья» человека. И эта концепция не предполагала ни нравственно-социальных, ни гендерных ограничений. Так и внутренний аристократизм княгини N исходил не из разрыва с патриархальными привычками «милой старины», определявшими стиль жизни и менталитет поместного дворянства, но из памяти о реалиях прошлого («полка книг», «дикий сад», «бедное жилище», «смирненное кладбище»), из подчиненности своего «я» нравственному императиву.

Но обратимся к светским произведениям Елены Ган, открывающимся повестью «Идеал» (1837). Главная героиня Ольга не относится к типу светских законодательниц; независимость подчеркивается ее нарочитой скромностью: «...Не красавица, но стройная, милая, одетая чрезвычайно просто: ни одного цветка, ни одного бронзового украшения <...> тень грусти часто мелькала на этом лице...». Однако горделивое презрение к окружению высту-

пало наружу: «Она смотрела вокруг себя, как некогда смотрел христианин в римском цирке на диких зверей, трепеща от их сверкающих взоров, от их острых когтей, но возносясь духом выше их свирепости и силы, стремясь с светлою надеждою к близким небесам». Конечно же, Ольгу одолевали злословие, зависть и нетерпимость «толпы». «Рой ядовитых ос», жаливших ее ум и сердце, – так автор описывает положение героини в свете, которое «истинно ужасно» [3, т. I, с. 9–10]. Мужчины, причастные к ее судьбе, недостойны этой светлой поэтической души. Муж, артиллерийский полковник, затвердив как «одинадцатую заповедь, что женщины любят балы и наряды», перенес на жену свое пошлое умозрение. Всепоглощающее платоническое увлечение модным поэтом Анатолием, как и следовало ожидать, разрушило мужское коварство. «Он безжалостно сорвал повязку с глаз моих, разбил собственною рукою мою бедную долю счастья!», – признается героиня [Там же, с. 108]. Писательницей явно воспроизведен канон светской повести в его романтическом стереотипе, и, казалось бы, ни о какой соотнесенности с пушкинскими «уроками» (конечно, в плане типологического сходства) не может быть и речи. Однако это не так.

К началу 1830-х гг. относится чрезвычайно важное высказывание поэта о приоритете «вечных» истин, на которых «основаны счастье и величие человеческое» и которые «силою слова» поэзия не должна «потрясать» [13, т. VII, с. 244]. Само собой разумеется, что в православном национальном менталитете «вечные истины» ассоциируются с христианскими заповедями, что выстраивает общую аксиологическую систему, не поддающуюся индивидуальной корректировке. В ее основе – двуединое представление о подчиненности своего «я» Абсолюту («...да будет воля Твоя...») и об изначально дарованной индивиду свободе выбора. В этом ракурсе и воспринимается объяснение Татьяны с Онегиным: полное самоустранение («другому отдана») в сочетании с активным волеизъявлением: «Я вас прошу <...> я знаю <...> я вас люблю <...>». В гармонии противоположных, но не взаимоисключающих начал – источник земного счастья, которое, помимо прочего, предполагает покаяние, милосердие, прощение.

К аналогичной мысли приходят и героини Ган. После всех драматических испытаний Ольга пишет подруге детства и «сестре по сердцу»: «Мой муж будет счастлив столь-

ко, сколько я могу осчастливить его. И я, Вера, я также буду счастлива, потому что я постигла, наконец, что если женщина по злой прихоти рока или по воле, непостижимой для нас, получает характер, не сходный с правами, господствующими в нашем свете... то напрасно станет она искать вокруг себя взаимности или цели существования, достойной себя... Ее любовью должен быть Спаситель, ее целью – небеса!» [13, т. VII, с. 109–110]. В итоге определение «идеал», иронически относимое к недостойному кумиру, может восприниматься читателем в плане авторской характеристики героини.

Опубликованная тремя годами позже повесть с говорящим названием «Суд света» (1840) многократно усиливает христианский смысл финала. Зенаида Н***, «светская львица», наподобие пушкинской Зинаиды Вольской («Гости съезжались на дачу...», «Мы проводили время на даче...») перед кончиной пишет письмо возлюбленному, убившему в приступе слепой ревности ее брата и сведшему в могилу отца. Смысл послания – в мыслях о примирении с «судом света» («Я поняла наконец эту великую истину и от всей души примирилась с моими гонителями») и необходимости прощения, даруемом убийце. «...Я прозрела вас моими духовными глазами [Там же, т. II, с. 353]. «...И пусть память обо мне, пусть мое прощение, пусть постоянное стремление ваше к облегчению чужих скорбей, осчастливлению всего окружающего вас снимут с вашей совести бремя отягчающего ее греха, примирят вас с Господом, осенят жизнь вашу лучом небесной благодати...» [Там же, с. 358].

Таким образом, пушкинское решение темы света и подход к женской индивидуальности предстают как ключевые и могут быть основой интерпретации «светских» повестей Е.А. Ган, поскольку предполагают более весомые критерии для включения их в литературную традицию, чем тривиальный акцент на нравоведении и сатире.

Прежде чем перейти к повести Е. Ган «Утбалла» и возможности (или невозможности) ее анализа в светском нарративном контексте, вновь обратимся к Пушкину – одному из первооткрывателей калмыцкого локуса. Отметим, что популярнейшее обозначение «друг степей калмык» не столь элементарно в своей конкретике. Многочисленные примеры доказывают отсутствие жесткой привязанности лексемы *степь* и производных определений к описанию безлесного и безводного топоса.

Степь у Пушкина может быть «мирской», «печальной и безбрежной», в которой творческая жажда утоляется кастальским ключом вдохновения («Три ключа»). В «Евгении Онегине» Пушкин пишет о «прелестях» степных его Музы [12, т. V, с. 167] и т. п.

Ю.Н. Чумаков задается вполне резонным вопросом: «Откуда у Музы “с французской книжкой в руках” взялись “степные” прелести? Можно думать, что у Автора “степь”, “степные” связаны с важным кодирующим признаком, обозначающим постоянство и преемственность, а также общую черту этнического ландшафта» [13, с. 106]. Можно уточнить: *русского* «этнического ландшафта», поскольку образ Музы, пропущенный через цепь метаморфоз, напрямую сближается с образом Татьяны, явившейся Онегину «из глуши степных селений». Ю.М. Лотман, комментируя удивление героя, поясняет: княгиня N приехала «из глуши простых, бедных селений» [10, с. 355].

Конечно, утверждение справедливое. Но в то же время «степной» ореол Татьяны Лариной вполне проецируется на лирическую героиню послания «Калмычке» (см.: [7; 8]). М.И. Шапир, проводя данное сопоставление, идет на явное, однако объяснимое преувеличение: поэт «заставляет думать, что деревенская Татьяна представлялась Онегину почти такой же дикаркой, как и его “любезная калмычка”» [14, с. 217].

Действительно, многие исследователи указывают на способность Татьяны как будто одновременно проявлять себя на разных уровнях. «Русская душой» героиня живет вполне самостоятельной и полноценной жизнью как в национальных, так и инациональных координатах. Прежде всего это погруженность в западноевропейский культурный ареал (по-французски написанное письмо, увлеченность Руссо, самоотожествление с Клариссой С. Ричардсона и т. п.). Ощутим и восточный нюанс. В.А. Кошелев отмечает «дополнительный литературный смысл», вложенный в имя героини: его соотнесенность с антропонимом *Темира*. «Это именование (Татьяна – Темира) было в пушкинские времена распространено в петербургском околосредовом свете и даже стало литературным фактом...» [9, с. 110]. *Темира* трактуется как условно-поэтическое имя, пришедшее от французских аркадийцев [11, с. 346]. Однако для русскоязычного читателя не будет противоестественным воспринимать антропоним как женскую мо-

дификацию тюркского мужского имени *Темир* (*Тамир, Тимур*), этимологически *железный, стальной*. «Тип твердый, стоящий твердо на своей почве» (Достоевский), Татьяна (*учредительница*) со *стальной* настойчивостью Темиры во всех жизненных коллизиях остается сама собой («той самой») – так можно интерпретировать данное ономастическое сближение.

Далее. Давно замечено, что если в Ольге воплощены стереотипные славянские черты: «Глаза, как небо, голубые / Улыбка, локоны льняные», то «новый карандаш», взятый поэтом, чтобы «описать ее сестру», отказывается отразить портретную конкретику. И только в черновой записи содержится уточняющая деталь: «Вы можете друзья мои Себе ее [Ее лицо] представить сами Но только с черными очами» [5, с. 88]. Если учесть, что одним из возможных прототипов главной героини была Мария Раевская, то подобная детализация уместна. Однако и она уведит читателя от стереотипных признаков «русской» женской красоты если не в *ино-*, то некое *наднациональное*, «всечеловеческое» измерение.

Собственно калмыцкий текст Пушкина (калмыцкий фрагмент в «Путешествии в «Арзрум...», стихотворение «Калмычке») не менее показателен. Доминирующей исследовательской установкой является акцент на оппозиционности «природной» («степной») и «светской» поведенческих моделей. В плане антистетического параллелизма интерпретируется также соотношение поэтического и прозаического описаний молодой калмычки. Но, на наш взгляд, речь должна идти не столько об антитезе, сколько о мотивно-образной коррелятивности.

Безусловно, для русской аудитории познавательная ценность этнографических (документальных и художественных) дискурсов неопровержима. Однако этнографическое пространство часто выступает и как пространство игры. Разве не играет Пушкин, сталкивая кровавые фразы калмычки («Что ты шьешь?» – «Портка». – «Кому?» – «Себя») и лепет светской красавицы? Ведь обе они *по-русски плохо знали*.

Женские образы, если и не сводятся к единому началу, то и не поляризуются, скорее – примиряются. И это примирение декларировано в форме философского резюме: «Друзья! не все ль одно и то же: / Забыться праздной душой / В блестящей зале, в модной ложе, / Или в кибитке кочевой?» [12, т. III, с. 115]. Автор

занимает позицию всепонимающего наблюдателя, не торопящегося с вынесением вердикта.

В свете вышесказанного обратимся к повести «Утбалла», в которой повествуется о трагической судьбе девушки-полукровки. Дочь степной калмычки и состоятельного русского откупщика-старовера с семилетнего возраста воспитывалась отцом и была отдана для «нежного» образования в семейство статской советницы Снежиной. Благодаря удивительной красоте (жемчужные зубы, чудесные волосы, глаза, как «черные алмазы», зажигающие своим огнем «каменные сердца») Утбалла не обойдена мужским вниманием. Однако несмотря на ее завидное положение («наследницы миллиона», «городская аристократия») не принимает «Бог знает *кого* и *что*» [3, т. I, с. 102]. Тем не менее Утбалла не без взаимности страстно влюбляется в сына своей попечительницы – блестящего офицера Бориса. Но жизнь разлучает влюбленных: *он* отправляется по месту службы; *она* – усилиями родственников внезапно умершего отца оказывается у матери, в калмыцком улусе. Мысли, нервы, душа девушки «закоптились и отвердели в горьком дыму юрты» [Там же, с. 156]. Постепенно Утбалла привыкает к кочевью, а став женой семидесятилетнего нойона, доброго, «слабого» и «смирненного», примиряется со статусом «владетельной княгини калмыцкого народа» [Там же, с. 166]. Однако внезапный приезд Бориса с инспекцией низвергает героиню в бездну любви и отчаяния. Совместное бегство срывается; шесть дней, проведенных вместе, дарят ощущение безграничного счастья, но одновременно обрекают на гибель. Ее, как презренную изменницу, «колдунью»-иноверку, избитую и униженную, бросают умирать под безжалостным солнцем. Таково в общих чертах содержание произведения.

Насыщенность этнографическими деталями, придающая повествованию экзотическую новизну, бесспорно, привлекала читательскую аудиторию. Тем не менее в своих узловых моментах ситуация вполне узнаваема: несчастное положение героини-изгоя; томление в отсутствии свободы; неудачная попытка бегства из «плена»; попытка самоубийства; мимолетное упоение счастьем; трагический конец. Степь, которая всегда ассоциировалась у русского человека с раздольем, стала тюрьмой: «Кругом ее степь, дикари и кинжалы. Эта степь – тюрьма ее» [Там же, с. 229].

Автором объединены «светская» и калмыцкая сюжетные линии; композиционно

текст четко делится на две части, которые не противостоят друг другу, но воспринимаются в целостном единстве. Действительно, Утбалла отвергалась светским обществом («равные называли ее *спесивой барышней*, высшие – *дерзкой девчонкой*» [3, т. I, с. 140], но и в «необозримых степях», среди народа, чьи язык и обычаи «сделались ей совершенно чуждыми», девушка была «поклонницей другого Бога» [Там же, с. 166]. «И всюду страсти роковые, / И от судеб защиты нет» – явственно прочитывается пушкинский подтекст сюжетной коллизии.

В личностном измерении героиня калмыцкой повести соотносима и с Ольгой («Идеал»), и с Зинаидой («Суд света»), как и с другими сильными женскими характерами Е. Ган. Не обосновательна и параллель между произведением и романом «Евгений Онегин».

В самом деле, Утбалла, будучи «смесью первобытной природы женской с образованностью девятнадцатого века» [Там же, с. 122], – по материи и месту рождения буддистка, по воспитанию христианка. Она действует в соответствии со *своей* натурой: кипучая «энергия монгольской крови» часто толкает ее на поступки, которые не по силам «нежной Европеечке». Но объясняется с возлюбленным Утбалла словами княгини N: «Меня отдали <...>. Я любила одного тебя, тебе одному принадлежала душой» [Там же, с. 211]. Как видим, то же самое единство покорности и утверждение личного права на свободное самоизъявление.

Вернемся к образу роковой красавицы, «беззаконной кометы», волновавшему Пушкина со времен южной ссылки. Символическим воплощением гибельной фанатери стала Клеопатра, чьи черты в 1830-е гг. переносились поэтом на тип «светской львицы». Показательно откровение одного из персонажей предполагаемой светской повести: «Для меня... женщина самая удивительная – Клеопатра <...> Есть черта в ее жизни, которая так врзалась в мое воображение, что не могу взглянуть почти ни на одну женщину, чтоб тотчас не подумать о Клеопатре» [12, т. VI, с. 602]. Понятно, что речь идет о расплате жизнью за проведенную с египетской царицей ночь любви. «Этот предмет должно бы доставить маркизе Жорж Занд, такой же бесстыднице, как и ваша Клеопатра. Она ваш египетский анекдот переделала бы на нынешние нравы», – слышится в ответ. Молодой человек успокаивает: «Невозможно. Не было бы никакого правдоподобия. Этот анекдот совершен-

но древний. Таковой торг нынче несбыточен, как сооружение пирамид» [12, т. VI, с. 606]. Зинаида Вольская реагирует мгновенно: «Отчего же несбыточен? <...> Разве жизнь уж такое сокровище, что ее ценою жаль и счастья купить?» [Там же, с. 606–607]. Подобная *купля/продажа* предполагала абсолютное подчинение женской прихоти со стороны кавалера.

В повести Е. Ган также поднят вопрос о *цене любви*, но за шесть дней безоговорочного счастья жизнью расплачивается сама Утбалла. Ее возлюбленный, не ведающий об истинной подоплеке счастья, как бы выносится за скобки. Но «страсти роковые», овладевшие душой героини, амбивалентны. В данном случае они порождают не преступную гордыню, но благородную безропотную жертвенность. Вполне можно расценивать этот сюжетный ход как одновременную апологию безрассудной решительности (в духе жорж-сандизма) и ее дискредитацию. Впрочем, это тоже поэтическая логика Пушкина: безудержная требовательность «беззаконной кометы» побеждается кротким самоотречением «смиреницы».

Прочтение калмыцкого текста Е.А. Ган в пушкинском ключе предполагает креативность читательской рецепции, чему немало способствует двойственность финала. Создается впечатление, что автор вводит читателя в заблуждение, одновременно расширяя и сужая его *горизонт ожидания*. Повесть не завершается описанием страдальческих мучений Утбаллы; рассказывается о дальнейшей судьбе ее возлюбленного, но выдвигаются две версии. Согласно первой, в безымянном офицере, обнаруженном в кавказском ущелье с простреленным черепом и обезображенным лицом, некоторые опознали молодого человека, бывшего в улусе. Согласно второй, Бориса Николаевича Снежина, произведенного в полковники, видели в Петербурге, гуляющим по Английской набережной с молодой дамой, «светлоокой и светловолосой». «Которому известию верить...?» – спрашивает повествователь. И отвечает: «кажется второе достовернее! ...» [3, т. I, с. 255].

Однако это не тот случай, к которому применима пословица: «Конец – делу венец!». Показательны и неуверенность (*кажется*), и недосказанность (*многозначия*). По существу, предложены две равновеликие версии развития событий, открывающие возможность противоположных истолкований. Романтически настроенному реципиенту по душе придется герой, разделивший трагическую гибель «род-

ной души» и соединившийся с ней «на небесах». Читатель-прагматик, как и поклонник феминизма, будет склонен принять второй вариант финала. Речь не идет об умышленном стремлении автора повысить занимательность повествования за счет двусмысленности.

Целесообразно вспомнить, что и Пушкин расстался с Онегиным «в минуту, злую для него», открыв дорогу свободному домыслу: «Что стало с Онегиным потом? Воскресила ли его страсть для нового, более сообразного с человеческим достоинством страдания? Или убила она все силы души его <...>? – Не знаем <...>» [1, т. VII, с. 469]. Принципиальная незавершенность, или открытость, текста и в пушкинском «романе без конца», и в повести Е.А. Ган – показатель авторского уважения к читателю, «кто б ни был» тот: «друг, недруг», поклонник Жорж-Санд или антифеминист.

Обратим внимание на еще один существенный момент. Природный мотивно-образный комплекс получил под пером Е. Ган знаковый статус. Конечно, это прежде всего калмыцкая степь с ее «однообразием пустыни». По степным просторам проезжал и Онегин, видел, как «...вкруг кочующих шатров / Пасутся овцы калмыков». Но хандра не покидала его, и даже «кавказские громады» не могли рассеять ее: «Зачем, как тульский заседатель, / Я не лежу в параличе?» [12, т. V, с. 200, 201].

С Онегиным явно переключается Борис Снежин. Устав от жизненных испытаний, он играет «роль зрителя, не действующего лица» [3, т. I, с. 196] и также не восприимчив к красотам природы; степное однообразие адекватно внутреннему состоянию персонажа. Но символика повести не исчерпывается степными этнопоэтизмами. Душа Утбаллы «рвалась» к Волге, к берегам которой иногда приближались калмыцкие кочевья. Причем героиня находила отзвук своим переживаниям не в спокойном равнинном течении, но в «грозном мятеже волн», «когда они вздымались, ныряли и разбивали одна другую острыми, зубристыми хребтами» [Там же, с. 157–158]. Так общероссийский символический образ «одной из самых широких рек России» [13] становится в повествовании значимым структурообразующим и характерологическим компонентом.

Все вышеотмеченное, на наш взгляд, позволяет прийти к выводу: прочтение калмыцкой и светских повестей Елены Ган в пушкинском ключе выводит их за рамки текстов, локализованных как в гендерном, так инонациональном аспектах, и включает в единый це-

лостный контекст литературной жизни 1830–1840-х гг.

Список литературы

1. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений: в 13 т. М., 1953–1959.
2. Вяткина (Орлова) Е.А. Этнопоэтика повести Елены Ган «Утбалла» // Вестн. ин-та гуманитар. исследований РАН. 2013. № 1. С. 73–76.
3. Ган Е.А. Сочинения Зенаиды Р-вой: в 4 т. СПб., 1843.
4. Gladkova E. Prozaicheskie nabroski Pushkina iz zhizni «sveta» // Pushkin: Vremennik Pushkinskoj komissii. M.; L., 1941. Вып. 6. С. 305–322.
5. Дьяконов И.М. Об истории замысла «Евгения Онегина» // Пушкин: Исследования и материалы. Л., 1982. С. 70–105.
6. Земляной С.Н. Онтология и этика светскости (О жизни света и светской жизни в Европе и России) // Этическая мысль. 2003. Вып. 4. С. 145–160.
7. Кичикова Б.А. «Ты не лепечешь по-французски...» (послание А.С. Пушкина «Калмычке»: из материалов к комментарию // Вестн. Калм. ин-та гуманитар. исследований РАН. 2015. № 1. С. 111–115.
8. Кичикова Б.А. Послание А.С. Пушкина «Калмычке»: аспекты жанрового своеобразия // Вестн. Калм. ин-та гуманитар. исследований РАН. 2015. № 3. С. 166–173.
9. Кошелев В.А. «Онегина» воздушная громада...». СПб., 1999.
10. Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий: пособие для учителя. Л., 1983.
11. Набоков В.В. Комментарий к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин» / пер с англ. СПб., 1998.
12. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений: в 10 т. М., 1957–1958.
13. Чумаков Ю.Н. Татьяна, княгиня N, Муза (из прочтений VIII главы «Евгения Онегина») // Концепция и смысл: сб. ст. в честь 60-летия проф. В.М. Марковича. СПб., 1996. С. 101–114.
14. Шапир М.И. Статьи о Пушкине. М., 2009. С. 209–217.

* * *

1. Belinskij V.G. Polnoe sobranie sochinenij: v 13 t. M., 1953–1959.
2. Vyatkina (Orlova) E.A. Etnopoetika povesti Eleny Gan «Utballa» // Vestn. in-ta gumanit. issledovanij RAN. 2013. № 1. S. 73–76.
3. Gan E.A. Sochineniya Zenaidy R-voj: v 4 t. SPb., 1843.
4. Gladkova E. Prozaicheskie nabroski Pushkina iz zhizni «sveta» // Pushkin: Vremennik Pushkinskoj komissii. M.; L., 1941. Vyp. 6. S. 305–322.

5. D'yakonov I.M. Ob istorii zamysla «Evgeniya Onegina» // Pushkin: Issledovaniya i materialy. L., 1982. S. 70–105.

6. Zemlyanov S.N. Ontologiya i etika svetskosti (O zhizni sveta i svetskoj zhizni v Evrope i Rossii) // Eticheskaya mysl'. 2003. Vyp. 4. S. 145–160.

7. Kichikova B.A. «Ty ne lepechesh' po-francuzski...» (poslanie A.S. Pushkina «Kalmychke»): iz materialov k kommentariyu // Vestn. Kalm. in-ta gumanit. issledovaniy RAN. 2015. № 1. S. 111–115.

8. Kichikova B.A. Poslanie A.S. Pushkina «Kalmychke»: aspekty zhanrovogo svoeobraziya // Vestn. Kalm. in-ta gumanit. issledovaniy RAN. 2015. № 3. S. 166–173.

9. Koshelev V.A. «“Onegina” vozdušnaya gromada...». SPb., 1999.

10. Lotman Yu.M. Roman A.S. Pushkina «Evgenij Onegin». Kommentarij: posobie dlya uchitelya. L., 1983.

11. Nabokov V.V. Kommentarij k romanu A.S. Pushkina «Evgenij Onegin» / per s angl. SPb., 1998.

12. Pushkin A.S. Polnoe sobranie sochinenij: v 10 t. M., 1957–1958.

13. Chumakov Yu.N. Tat'yana, knyaginya N, Muza (iz prochtenij VIII glavy «Evgeniya Onegina») // Konceptiya i smysl: sb. st. v chest' 60-letiya prof. V.M. Markovicha. SPb., 1996. S. 101–114.

14. Shapir M.I. Stat'i o Pushkine. M., 2009. S. 209–217.

Р.Х. КАРИМОВА, Г.В. МИШИНА
(Стерлитамак)

АРХЕТИП ГЕНИЯ И СПОСОБЫ ЕГО ИЗОБРАЖЕНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ С. ЦВЕЙГА И В. НАБОКОВА

Освещается проблема воплощения архетипа гения в романе В. Набокова «Защита Лужина» и «Шахматной новелле» С. Цвейга. Проводится анализ представлений писателей о шахматной одаренности. В произведениях выявлены самобытные черты образа гения, свойственные художественным мирам С. Цвейга и В. Набокова. Проведена сопоставительная характеристика героев.

Ключевые слова: *Набоков, Цвейг, художественный образ, гений, шахматы.*

Архетип гения возник в мировой культуре еще в эпоху античности. Первоначальным было представление о Гении как об идеальной сущности, помогающей диалогу и преобразованию мира [2]. Гений понимается и в качестве тайного духа, включенного в человека, и в качестве высшей силы, которая приобщает к тайнам Вселенной. Используя интенсивно осваиваемые современной наукой о литературе разного рода философско-психологические концепции, можно говорить и о том, что постепенно складывается в поэтике словесности своеобразный универсальный «архетип Гения» [7]. Инициатором дискуссий о феномене Гения в Европе Нового времени становится Э. Юнг – создатель трактата «Размышление относительно оригинального творчества», в России это право принадлежит М.В. Ломоносову [10].

Согласно словарю В.И. Даля, гений – это «самобытный, творческий дар в человеке, высший творческий ум, созидательная способность, высокий природный дар, самобытность изобретательного ума» [3, с. 348]. Общим в ответвлениях многозначности слова *гений* остается фиксация связи личности с «высшим», что определяет «выделенность», непохожесть конкретного человека на остальных. Чаще всего о гениальности говорят в связи с уникальными способностями, превосходящими возможности обывателя. Как правило, гениальность проявляется в какой-либо одной сфере деятельности. Однако бывают единичные при-

Pushkin “key” to the Kalmyk text of E.A. Gan: the story “Utballa” in the context of the “sophisticated” narration

The Pushkin character analysis of E.A. Gan is considered in the projection of the Pushkin tradition. There are included the Kalmyk and “sophisticated” works of the author in the communicative and aesthetic polylogue. The Pushkin basis is represented at the conceptual and motive and visual levels in the context of the poetics of the conflict and plot. The analysis of the story “Utballa” is oriented to including the ethnographic text in the all-Russian literary context.

Key words: *gender, symbolics of another nation, national way of thinking, narration, artistic meaning.*

(Статья поступила в редакцию 30.06.2021)

меры универсальной гениальности (Леонардо да Винчи, М.В. Ломоносов). В размышлениях о природе и предназначении гениальности много места уделяется вопросам разграничения мастерovitости и творчества, отношения к нравственному началу («гений и злодейство»), классификации разновидностей и степеней одаренности. Стефан Цвейг размышляет о том, откуда берутся гении, ср.: «In früheren Zeiten psygnomischer Leidenschaft hätte ein Gall vielleicht die Gehirne solcher Schachmeister seziiert, um festzustellen, ob bei solchen Schachgenies eine besondere Windung in der grauen Masse des Gehirns, eine Art Schachmuskel oder Schachhöcker sich intensiver eingezeichnet fände als in anderen Gehirnen? Und wie hätte einen solchen Physiognomiker erst der Fall eines Czentovic angereizt, wo diese spezifische Genie eingesprengt erscheint in einen absolut intellektuelle Trägheit wie ein einzelner Faden Gold in einem Zentner tauben Gesteins» [15, с. 85].

Одной из сфер, в которых носителей таланта награждают титулом «гения», являются шахматы. Данный феномен находится на стыке искусства, философии и спорта. Древность происхождения, особая этика и эстетика игры сделали ее предметом интереса многих писателей и поэтов. Мы остановимся на двух произведениях, посвященных личностям шахматных гениев. Это роман В.В. Набокова «Защита Лужина» (1930) и «Шахматная новелла» (1942) С. Цвейга. Целью нашего исследования является выявление самобытных черт шахматной гениальности в художественном мире В.В. Набокова и С. Цвейга. С практической точки зрения статья представляет интерес в том, что полученные знания внесут определенный опыт в филологические исследования и могут быть использованы в дальнейшем при изучении творчества В. Набокова и С. Цвейга.

Набоков много размышлял о философии шахмат, об их творческом потенциале, т. к. сам занимался составлением шахматных задач. В книге «Другие берега» писатель исследует соотношение «алгебры» и «гармонии» в шахматах: «Меня лично пленяли в задачах миражи и обманы, доведенные до дьявольской тонкости, и, хотя в вопросах конструкции я старался по мере возможности держаться классических правил, как например единство, чеканность, экономия сил, я всегда был готов пожертвовать чистотой рассудочной формы требованиям фантастического содержания» [8, с. 139]. Шахматы – своего рода «чистое искусство», которое, на первый взгляд, вне морали,

истории, политики. Тем не менее перипетии общественной жизни неизбежно определяют и судьбу личности, существующей в мире творчества, например шахматиста.

Прототипами заглавного героя романа Набокова «Лужина», возможно, являются Курт фон Барделебен и А.А. Алехин [11]. По наблюдению О.А. Дмитриенко, «набоковской прозе свойственна интермедийность – особая форма диалога культур, осуществляемого посредством взаимопроникновения художественных референций» [4, с. 148]. Данная особенность предполагает интертекстуальность, уже заложенную в тексте и потенциально подразумеваемую. В тексте новеллы Цвейга упоминается имя Алехина как соперника Чентовича. Таким образом произведения разных авторов, написанные на разных языках, включаются в одно культурное поле шахматного мира. Следует попутно отметить, что взаимосвязи и взаимовлияния романа Набокова и новеллы Цвейга исследователями отмечены не были.

В «Шахматной новелле» Стефан Цвейг представляет два типа шахматного гения. Один из них – широко известный чемпион мира Мирко Чентович, другой – безымянный доктор Б. Мирко Чентович – сын бедного лодочника из славянской страны. После смерти отца в двенадцать лет местный священник берет его к себе на воспитание. Любые попытки обучить мальчика грамоте не увенчались успехом. Он не может написать без ошибок ни одного предложения. Автором он охарактеризован как «немногословный, тупой ребенок с широким лбом» (*das maulfaule, dumpfe, breitstirnige Kind*) [15, с. 74]. У священника он выполнял работу по дому: приносил воду, коллол дрова, работал в поле, прибирал на кухне, при этом оставался эмоционально абсолютно безучастным.

Вечерами он наблюдал за тем, как священник играет в шахматы с местным полицмейстером. Его способности к игре проявились неожиданно, когда он, впервые сев за шахматную доску, обыграл полицмейстера, закончив партию вместо священника. Шахматы – это его единственный, внезапно проявившийся талант странного ребенка («валамова ослица» – восклицает изумленный проигрышем полицмейстер). Восхищение его одаренностью у других людей прекращается в тот момент, когда они видят, как он апатичен, упрям и не склонен ни к каким контактам.

Подобный аутичный тип личности описан и в романе Набокова. Лужин в детстве тоже отличался эмоциональной неразвитостью, отсут-

ствием интересов и склонностей. Даже с родителями он не чувствовал себя счастливо. Отец, детский писатель, с огорчением отмечал посредственность сына, не оправдывавшего его надежд на продолжение творческой династии. Однако ограниченность набоковского героя была не столь безнадежна, как у Мирко. Маленького Лужина интересовала «веселая математика»: «...он необычайно увлекся <...> причудливым поведением чисел, беззаконной игрой геометрических линий <...> Блаженство и ужас вызывало в нем скольжение наклонной линии вверх по другой, вертикальной...» [9, с. 13]. При внешнем равнодушии герой переживал бурю страстей в своем воображении, сначала представляя себя королем, укутавшись в леопардовый плед, а затем и окончательно вжившись в образ шахматного короля. Одни исследователи полагают, что Лужин в некоторых смыслах похож на шахматного короля: он сам почти не двигается, зато остальные фигуры перемещаются вокруг него. Другие придерживаются мнения, что он начинает игру в виде пешки, «зародыша» фигуры, а завершает в образе черного коня [12]. С детства героя отличало развитое (пусть и однообразное) воображение. По мнению В. Ерофеева, шахматы становятся для героя «творческой компенсацией потери детского рая» [5, с. 10].

«Психологический террор» Чентовича, его желание продемонстрировать агрессию во время игры не являются проявлением гениальности, скорее, могут рассматриваться как следствие его недостаточного воспитания, своего рода ответной реакцией или даже защитой от отсутствия в его жизни близких людей. Чуждая атмосфера, отсутствие любви, необходимой человеку для его духовного развития, привели к формированию агрессии в его характере. В условиях войны эта агрессия стала обратной стороной его поведения в шахматной игре, в которой он как одинокий воин на поле боя проявляет внутренние стороны своей личности. Такое поведение в предверии войны могло стать закономерностью, которая проявилась, в частности, в организации на территории Германии отрядов гитлерюгенда.

«Шахматная новелла» Цвейга является его последней новеллой, написанной в период разгула нацистов в Австрии и Германии. Автор своим произведением хотел показать, к чему может привести гениальность, какой бы сферы жизнедеятельности она ни касалась.

Чентович, в свою очередь, при уникальных аналитических способностях, воображения был лишен. Очень быстро, в течение полу-

года Мирко овладел тайнами шахматной техники. Но в его игре была определенная особенность, которая подвергалась насмешкам (die viel beobachtet und bspöttelt wurde) [15, с. 79]. Он не мог играть вслепую: отсутствовала способность вообразить шахматную доску. Приведем цитату: «Dieser an sich unbeträchtliche Defekt verrät einen Mangel an imaginativer Kraft und wurde in dem engen Kreise ebenso lebhaft diskutiert, wie wenn unter Musikern ein hervorragender Virtuose oder Dirigent sich unfähig gezeigt hätte, ohne aufgeschlagene Partitur zu spielen oder zu dirigieren» [Там же, с. 79–80]. Похожее сравнение есть и в романе Набокова, с той разницей, что Лужин играет «мысленно», фигуры ему только мешают «священнодействовать». Чентович же представляет собой шахматный автомат. Ему было достаточно беглого взгляда на доску, чтобы продумать следующий ход. Он обладает особой логикой, для него шахматы всего лишь поединок. Весь мир сосредоточен для него в шестидесяти четырех клетках шахматной доски.

По мнению В. Ерофеева, Набоков считает шахматы видом искусства, поэтому изображает героя своего романа как «недостижимый образец непохожести, абсолютизации творческого “я”» [5, с. 10]. Лужин не просто играет, он «священнодействует». В романе сказано, что он предпочитал играть вслепую, а необходимость переставлять фигуры на доске воспринимал как досадную помеху полету фантазии. Схожей манерой игры обладает другой герой Цвейга, доктор Б. Длительные мыслительные паузы в ходе партии напоминали ему пустоту и изолированность одиночной камеры политического заключенного.

В отличие от Чентовича, он имеет благородное происхождение, образован, учился в гимназии, знает законы. Это означает, что в его жизни есть много чего, кроме шахмат. Во время заключения ему удалось заполучить книгу со 150 шахматными партиями и выучить их наизусть. Доктор Б. не был профессиональным шахматистом, приступил к изучению игры от тоски, для того чтобы занять время и не сойти с ума. Для демонстрации духовной опустошенности доктора Б. во время изоляции в одиночной камере Цвейг использует риторический прием повтора в различных вариантах.

1. Анафора, ср.: «Ich überlegte, ich durchdachte, ich durchforschte, ich überprüfte meine Aussage auf jedes Wort... ich rekapitulierte jede Frage, die sei gestellt... ich versuchte zu erwägen, was sie davon protokolliert haben könnten...» [15, с. 111].

2. Риторический повтор (двух- или трехкратный повтор): «Man wartetet. Wartete, wartete, man dachte, man dachte, man dachte, bis einem die Schläfen schmerzten, Nichts geschah. Allein. Allein. Allein» [15, с. 109].

3. Диафора, когда одно слово в другой взаимосвязи повторяется с другим значением и с большим акцентом: «Vielleicht gelingt es und du kannst dir's in der Zelle verstecken und lesen, lesen, endlich wieder einmal lesen» [Там же, с. 116].

Для описания обстановки во время заключения используется достаточно скупой набор слов: «Tisch, Tür, Bett, Waschschüssel, Fenster und Wand, dazu eine Tapete mit gezucktem Muster» [Там же, с. 110].

Вынужденная ограниченность мира доктора Б., привыкшего к насыщенной жизни, полной впечатлений и чувств, отражается в скудности его языка. Жизнь доктора Б. в сжатом пространстве представлена минимумом используемых языковых средств. В тексте нет символов, метафор, язык очень простой, как в детских книгах. Предметы интерьера все время появляются в его описании как зафиксированные точки замкнутого мира.

Компенсируя катастрофическую суженность мира, наполненного опасной неизвестностью, воображение узника раскрывает для него безграничные шахматные горизонты. Играя вслепую с самим собой (за белых и черных одновременно), доктор Б. ведет себя как музыкант, которому достаточно одного взгляда на партитуру, чтобы услышать все голоса в их созвучии (это делает его похожим на Лужина). Кстати, автор упоминает принадлежность доктора Б. к кругу друзей Шуберта. Цвейг сравнивает его с ангелом, подчеркивая безусловную связь с высшими силами.

Цвейг сопоставляет манеру игры двух гениев: с одной стороны, это шахматный автомат, который не может постигнуть красоты игры, с другой стороны, маэстро [13, с. 14].

Автор отмечает отсутствие у Мирко чувства юмора как еще один признак ущербности. Считая себя превосходящим всех своих соперников, он гордится тем, что может зарабатывать больше, ср.: «...und vor allem die handgreifliche Tatsache, mehr als sie zu verdienen, verwandelte die ursprüngliche Unsicherheit in einen kalten und meist plump zur Schau getragenen Stolz» [15, с. 81].

Чентович хорошо понимает, что звание чемпиона мира – это возможность стать богатым человеком. В ходе повествования мы наблюдаем, что, кроме того, своим мастерством

он хочет продемонстрировать превосходство над миром, это доказывает его волю к власти. Он агрессивен и высокомерен, во время игры делает все, чтобы вывести противника из равновесия. Его давление на доктора Б. представлено автором как своего рода психологический террор, который последний испытал во время пребывания в одиночной камере.

Мауэсли сравнивает его с военной машиной, которая сметает все на своем пути, ср.: «Der Schachmeister ist nur eine Kriegsmaschine, die seine Figuren vorrückt, wie eine Armee während einer Schlacht» [14, с. 10].

Автор подчеркивает, что Чентович даже не подозревает, что в истории человечества были личности, превосходящие его по логике, фантазии и смелости, сравнивая его при этом с полководцами: Наполеоном, Кутузовым, Ганнибалом и др. Считая себя великим человеком своего времени, он не утруждает себя знанием того, что на земле жили Рембрандт, Данте, Бетховен, Наполеон. Приведем цитату: «Dieser Bursche weiß in seinem vermauerten Gehirn nur das eine... und da er eben nicht ahnt, dass er außer Schach und Geld noch andere Werte auf unserer Erde gibt, hat er allen Grund, von sich begeistert zu sein» [15, с. 82]. «В людях, населяющих новеллы Цвейга, его привлекает живое начало, все, что в них сопротивляется устоявшимся нормам, все, что ломает узаконенные правила, поднимается над обыденностью» [6, с. 10].

Описывая Чентовича, автор сравнивает шахматную игру с войной и борьбой, это подтверждается использованием в тексте новеллы таких слов, как *Zweikampf*, *Champion*, *Gegen die verschiedenen Spieler spielen*, *Fabius Cunctator*. Вызывает удивление тот факт, что Чентович, не имея способностей к математике и другим наукам, становится гением в шахматной игре, что представляется нам парадоксальным и отклоняющимся от нормы.

Сталкивая два типа личности, Цвейг изображает конфликт путем сравнения противоположностей. Использование шахматной игры является идеальным приемом. Черные и белые фигуры, как и черные и белые поля на шахматной доске, представляют крайние противоположности, так и весь текст построен на напряжении, противопоставлении двух характеров. Чентович бесчеловечен и запрограммирован только на победу, доктор Б. человечен, приятен и не помышляет о своей победе, его интересуется только игра как проверка самого себя. Борьба идет до тех пор, пока один из противников не выходит из игры.

Лужин представляет собой нечто среднее между героями Цвейга. Как и Чентович, он с детства был отгорожен от мира, стремился к одиночеству, тяготился общением. Окружающие считали его отсталым. И даже отец, создавший в своих произведениях образ белокурого мальчика-вундеркинда и тайно надеющийся, что неразвитость сына обернется одаренностью, был неприятно удивлен внезапно проявившимися способностями. В определенном смысле Лужин честолюбив: при знакомстве он рассказывает будущей жене о своих шахматных победах. Однако, в отличие от Чентовича, деньги Лужина не интересуют, как и психологическое превосходство над соперником. Во время игры он вступает в диалог не с человеком на другой стороне доски, а с самими фигурами, становясь одной из них. По социальному статусу он ближе доктору Б., как и по уровню мастерства, выходящему за пределы правил. И Лужин, и доктор Б. играют на метауровне, и оба оказываются во власти воображаемой игры. Однако если герою Цвейга

удается вернуться в реальность, то Лужин навсегда остается частью игры, совершив свой последний самоубийственный ход. Доктор Б. Цвейга неимоверными усилиями удерживает свое сознание на грани реальности. Сопоставительную характеристику героев произведений Набокова и Цвейга можно представить в виде таблицы (по Мауэсли [14, с. 10]).

Все вышеизложенное позволяет нам сделать некоторые выводы. С. Цвейг и В. Набоков обращаются к шахматной теме в эпоху всплеска популярности игры на фоне сложных историко-политических событий. Писатели предлагают неоднозначную трактовку шахмат с позиций разных типов личностей, которых так или иначе можно отнести к архетипу гения. Так, Цвейг допускает возможность существования чисто «математической» одаренности, т. е. безупречного владения техникой игры, что показано на примере Чентовича. Другой герой «Шахматной новеллы» доктор Б. демонстрирует феноменальное предвидение, поначалу спасительное, а затем опасное

Сопоставительная характеристика героев произведений Набокова и Цвейга

	Чентович	Доктор Б.	Лужин
1.	Провинциал	Родом из столицы	Родился и провел детство в Петербурге
2.	Происходит из бедной семьи	Из обеспеченной, богатой традициями семьи	Из творческой семьи: отец – детский писатель, дед – композитор
3.	Производит впечатление тупого, недалекого человека	Настоящий интеллеktуал	Производит впечатление человека неразвитого, вялого
4.	Ведет себя некорректно: не пунктуален, не вежлив	Симпатичный: обходительность, вежливость, отзывчивость	Рассеян, неорганизован
5.	Замкнутость	Открыто излагает факты своей биографии	Замкнутость
6.	Высокомерен	Не хочет бросаться в глаза	Представляет себя шахматным королем
7.	Не образован	Имеет высшее университетское образование	Бросил школу, не получив аттестата
8.	Говорит корявым языком	Речь риторически украшена	Говорит короткими фразами
9.	Духовная жизнь: дефект с детства	Духовная жизнь разрушена: приобретенный во время заключения дефект	Испытывает эмоции только во время игры, равнодушен к жизни
10.	Шахматный профессионал: уверенный в себе тип	Любитель / всего лишь аутсайдер	Вундеркинд, ранний чемпион
11.	Шахматная игра без воображения: нужна шахматная доска	Переставляет фигуры мысленно, эйдетик	Доска и фигуры являются помехой, сам становится частью игры
12.	Психологическая игра	Нет психологической тактики	Осторожный, непроницаемый, сухой игрок
13.	Непоколебимость в игре. Спокоен и уверен в себе	Нервозность	Внешнее равнодушие при внутреннем волнении

погружение в виртуальный мир черно-белых клеток и фигур. Гениальность героя Набокова также заключается в «творении» игры, включении себя в ее фантастическое пространство.

Общими чертами трех шахматистов можно назвать отгороженность (бегство) от реального мира, виртуозное владение мастерством, намного превышающее возможности остальных игроков, положение вне морали и истории. При этом каждый раз гениальность приобретает патологические формы: эгоцентризм и алчность Чентовича, стремление к самоуничтожению у доктора Б. и Лужина. Таким образом, можно предположить, что во всех случаях речь идет об опасности любого фанатизма, моделирующего трагическую судьбу гения.

Список литературы

1. Большой немецко-русский словарь: в 3 т. / сост. Е.И. Лепинг, Н.П. Страхова, Н.И. Филичева и др. 5-е изд., стереотип. М., 1999. Т. 2.
2. Гилберт К., Кун Г. История эстетики. М., 1960.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 1994. Т. 1.
4. Дмитриенко О.А. Сюжет крестной мистерии в интермедийной интерпретации (на материале романа Набокова «Приглашение на казнь») // Вестн. Костром. гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2014. № 4. С. 148–150.
5. Ерофеев В. Набоков в поисках утраченного рая // Вл. Набоков. Другие берега. Сборник. М., 1989. С. 4–11.
6. Затонский Д.В. Стефан Цвейг – вчерашний и сегодняшний // Цвейг С. Статьи, эссе. «Вчерашний мир. Воспоминания европейца» / пер. с нем. М., 1987.
7. Литературные архетипы и универсалии: сб. ст. / под ред. Е.М. Мелетинского. М., 2001.
8. Набоков В. Другие берега. Сборник. М., 1989.
9. Набоков В.В. Защита Лужина: Роман. М., 1989.
10. Пашкуров А.Н. Архетип Гения в русской поэзии XVIII – начала XIX веков (к постановке проблемы) // Уч. зап. Казан. гос. ун-та. 2007. Т. 149. Кн. 2. С. 133–143.
11. Пимкина А.А. О возможном поэтическом предтексте и прототипах романа В. Набокова «Защита Лужина» // Вестн. Костром. гос. ун-та. 2019. № 1. С. 156–159.
12. Саун С.В. Шахматный секрет романа В. Набокова «Защита Лужина» // Филол. вестн. Рост. гос. ун-та. 1999. № 1(5). С. 34–50.
13. Pr. Dr. Peter Tepe, Pr. Dr. Axel Bühler. WS 2008/2009. St. Zweigs Schachnovelle. Eine Basis-Interpretation. Heinrich Heine Universität. Germanistik. Düsseldorf. 24S.
14. Rudolphe Mausli. Stefan Zweig. Schachnovelle (1942). Zusammenfassung und Analyse. 2018.
15. Zweig St. Novellen. Цвейг Стефан. Новеллы: на нем. яз. М., 2001.

* * *

1. Bol'shoj nemecko-russkij slovar': v 3 t. / sost. E.I. Leping, N.P. Strahova, N.I. Filicheva i dr. 5-e izd., stereotip. M., 1999. T. 2.

2. Gilbert K., Kun G. Istoriya estetiki. M., 1960.

3. Dal' V.I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t. M., 1994. T. 1.

4. Dmitrienko O.A. Syuzhet krestnoj misterii v intermedial'noj in-terpretacii (na materiale romana Nabokova «Priglasenie na kazn'») // Vestn. Kostrom. gos. un-ta im. N.A. Nekrasova. 2014. № 4. S. 148–150.

5. Erofeev V. Nabokov v poiskah utrachennogo raya // Vl. Nabokov. Drugie berega. Sbornik. M., 1989. S. 4–11.

6. Zatonskij D.V. Stefan Cvejg – vcherashnij i segodnyashnij // Cvejg S. Stat'i, esse. «Vcherashnij mir. Vospominaniya evropejca» / per. s nem. M., 1987.

7. Literaturnye arhetipy i universalii: sb. st. / pod red. E.M. Meletinskogo. M., 2001.

8. Nabokov V. Drugie berega. Sbornik. M., 1989.

9. Nabokov V.V. Zashchita Luzhina: Roman. M., 1989.

10. Pashkurov A.N. Arhetip Geniya v russkoj poezii XVIII – nachala XIX vekov (k postanovke problemy) // Uch. zap. Kazan. gos. un-ta. 2007. T. 149. Kn. 2. S. 133–143.

11. Pimkina A.A. O vozmozhnom poeticheskom predtekste i prototipah romana V. Nabokova «Zashchita Luzhina» // Vestn. Kostrom. gos. un-ta. 2019. № 1. S. 156–159.

12. Saun S.V. Shahmatnyj sekret romana V. Nabokova «Zashchita Luzhina» // Filol. vestn. Rost. gos. un-ta. 1999. № 1(5). S. 34–50.

Chess genius in the works of S. Zweig and V. Nabokov

The article deals with the issue of the personification of the archetype of the genius in the novel "Protection for Luzhin" by V. Nabokov and "Chess novella" by S. Zweig. There is given the analysis of the conceptualization of the writers about the chess genius. There are revealed the distinctive features of the genius image that are individual by the artistic worlds of S. Zweig and V. Nabokov. The authors conduct the comparative characteristics of the heroes.

Key words: Nabokov, Zweig, artistic image, genius, chess.

(Статья поступила в редакцию 08.07.2021)

А.О. СИЖАЖЕВА
(Нальчик)

**АНАЛИЗ КОНЦЕПТА «СМЕРТЬ»
ПО ПОЛЕВОМУ ПРИНЦИПУ
(на материале романов «Унесенные
ветром» Маргарет Митчелл
и «Хождение по мукам»
Алексея Толстого)**

Описывается явление идиоматической концептуализации действительности в художественном дискурсе. На материале отобранных идиоматических единиц проводится анализ концепта «смерть» по полемому принципу с выявлением ядра, концептуальных свойств, ближней и дальней периферии. Выделяются и описываются сходства и различия в лексическом наполнении концепта в двух разноязычных произведениях.



Ключевые слова: *концепт, концептуализация, идиоматическая единица, ядро концепта, ближняя и дальняя периферия.*

Одним из основных способов когнитивного освоения мира и человека и концептуализации окружающей действительности является идиоматика. В идиоматических единицах (далее – ИЕ) репрезентируется культурно-исторический и рационально-эмпирический опыт определенного языкового сообщества. ИЕ широко используются в художественном дискурсе для усиления эмоционального воздействия на реципиента. В ИЕ также отражаются национально-культурно-языковые особенности определенного этноса, его обычаи и традиции, менталитет.

В рамках нашего исследования принят широкий подход к идиоматике. Для целей работы не представляет актуальности разграничение различных типов идиом, фразеологизмов, пословиц и поговорок, афоризмов, крылатых выражений, образных сравнений. Объектом исследования в данной статье являются ИЕ-репрезентанты концепта «война», отобранные методом сплошной выборки из романа «Унесенные ветром» Маргарет Митчелл. Цель статьи заключается в выявлении специфики когнитивной структуры концепта «смерть» и аспектов, участвующих в ее концептуализации в идиоматике.

В процессе познания окружающей действительности происходит категоризация концептуальной картины мира человека. Кон-

цепт – ключевой термин когнитивной лингвистики, который включает в себя не только слова, но и идиоматические единицы, отражающие национальные и культурные особенности того или иного лингвосообщества.

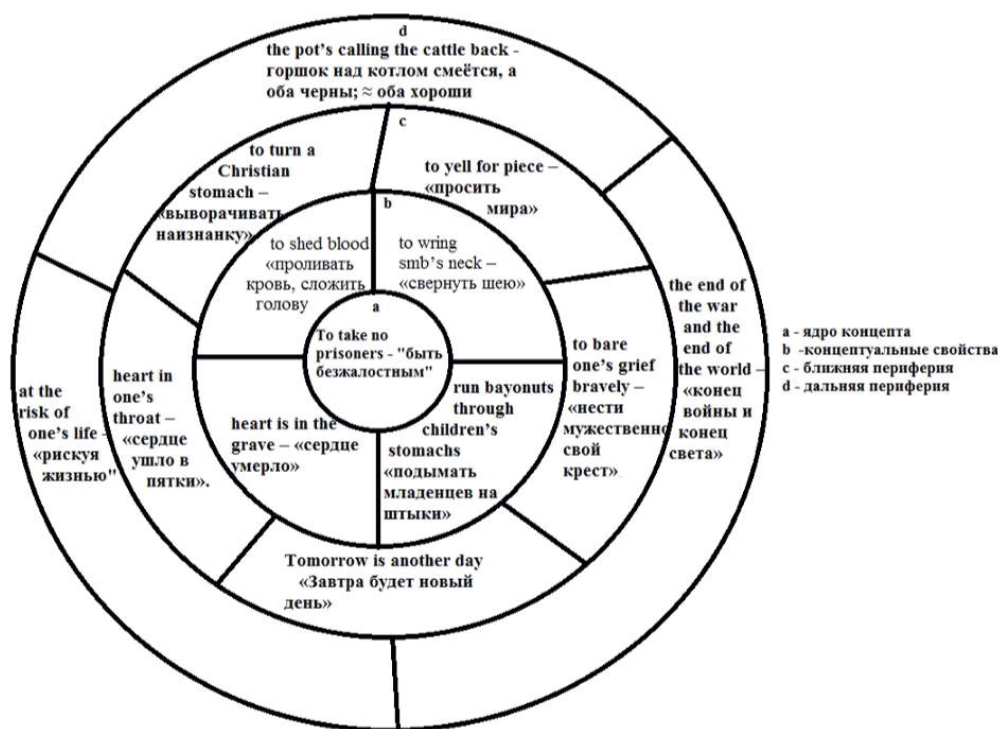
Являясь лингвистическими единицами, ИЕ репрезентируют действительность с разных ракурсов, что позволяет авторам художественных произведений более точно выразить свою интенцию в рамках индивидуально-авторского стиля. Проанализировав ИЕ, репрезентирующие концепт «смерть», отобранные из романа «Унесенные ветром» Маргарет Митчелл и «Хождение по мукам» А. Толстого, мы установили, что наиболее значимым является признак «прекращение существования», на основе которого и строится дальнейший анализ этого концепта. На рис. на с. 171 представлен анализ концепта «смерть» по полемому принципу. В структуре концепта мы выделяем ядро и периферию, к ядру относятся ключевое слово-понятие наглядно-чувственного содержания, а к периферии – когнитивные признаки и свойства. При этом наиболее частотные семантические признаки приближены к ядру, наименее частотные – к ближней и дальней периферии.

Ядром концепта «смерть» является идиоматическая единица *beinthedust* – «обратиться в прах, умереть», выявляющая основной признак «прекращение существования»: *Here was the Wilkes pride in the dust at her feet.* – «Гордость рода Уилксов лежала у ее ног, обращенная в прах» [6].

Идиоматическая единица *crumble in the dust* в английском художественном дискурсе означает «пропади пропадом, будь проклят, умри» и имеет крайне негативную коннотацию с элементами ненависти и злости: *She thought wildly: Let the whole Confederacy crumble in the dust.* – «Неистовые мысли вихрем пронеслись в голове Скарлетт “Пропади она пропадом. Конфедерация!”» [Там же]. Идиома *the dust of the grave* – «могильная пыль, истлеть в земле» – эмоционально-экспрессивное выражение со значением «обратиться в прах, в пепел», выражающая суть смерти, ее итог.

Wearing still on his pale, sweet face-Soon to be hid by the dust of the grave – The lingering light of his boyhood's grace. – «И зримо на бледном челе мерцал приговор неизбежный: Он скоро истлеет в земле» [5]. *As she watched, the boy's knees buckled slowly and he went down in the dust.* – «Она продолжала наблюдать за ним, и в этот миг у мальчишки подогнулись колени,

Анализ концепта «смерть» по полювому принципу



и он повалился ничком на землю» [6]. Смерть предстает как неизбежное событие для каждого человека, поэтому в этих идиоматических единицах реализуется принцип «прекращение земного существования».

В русскоязычном и англоязычном дискурсе смерть предстает как нечто живое, ей приписываются действия, свойственные человеку. В приведенных идиоматических единицах смерть репрезентируется как одушевленное существо.

1. Со смертью можно/нельзя играть, шутить: – У него должны быть сведения... Где они? Со смертью играешь... [11]; Но он был храбр и хорошо знал те острые минуты боя, когда командиру для решающего хода нужно пошутить со смертью, выйдя впереди цепи с хлыстиком под секущий свинец [9].

2. Со смертью можно договориться: Со смертью я договорился, – не рассчитывал вернуться с войны... [11].

3. Смерть ощущается за плечом или же может коснуться человека: "Oh, yes!" she cried, for at that moment, seeing death at his elbow, she would have promised anything («– Обещаю! – воскликнула она. В это мгновение, когда ей показалось, что смерть стоит за его плечом,

она готова была пообещать ему все, чего бы он ни попросил») [5]; Прикосновение смерти разметало в нем все вихри страстей и противоречий [10].

4. Смерть может витать в воздухе или же, наоборот, прятаться, таиться: There was death in the air («Смерть была рядом, ее присутствие ощущалось в воздухе») [5]; В каждом взгляде, испуганном, ненавидящем, скрытом, таилась смерть [9].

5. Смерть можно поминать как человека или живого существа: It was tempting Providence to mention death («Поминать смерть – это искушать судьбу!») [5]; Синенький огонек остался на кончике фитиля, как кощеева смерть [11]; – Верно, собакам собачья смерть... [Там же].

6. Смерть может приобретать «оттенки» человека: ...and Fanny Elsing white as a ghost... («а рядом с ней Фэнни Элсинг, бледная как смерть») [5].

7. У смерти есть следы: У Даши забило сердце, она поняла, что это – след смерти, ужаса и страдания. Его рука была сильна и холодна [9].

Ближнюю периферию концепта «смерть» образуют:

1. Умереть, отправиться в мир иной: *Десять дней длился свирепый бой, тысячи жизней легли под сугробами* [9]; *He knew the tempers of his neighbors better than Will did and he remembered that fully half of quarrels and some of the shootings of the days before the war had risen from the County custom of saying a few words over the coffins of departed neighbors* («Он знал нрав своих соседей лучше Уилла и помнил, что до войны добрая половина ссор и даже выстрелов возникала из-за существовавшей в округе привычки сказать несколько слов над гробом соседа, отбывшего в мир иной») [6].

В английском художественном дискурсе отмечается борьба со смертью, непокорность: *She wanted someone strong to stand by her and hold her hand and fight off death until enough strength came back for her to do her own fighting* («Ей так хотелось, чтобы кто-то сильный сидел рядом, держал ее за руку, помогал ей сражаться со смертью, пока силы не вернуться к ней, чтобы она сама могла продолжать борьбу») [Там же].

В русском художественном дискурсе отражается храбрость русского народа, готовность пожертвовать жизнью ради любви или будущего грядущих поколений: *Я написал домой, – мне не страшна смерть. За отечество я готов пожертвовать жизнью, для этого я, строго говоря, перевелся в пехоту и сижу в окопах, но вонь меня убивает* [9]; *Я знаю чувство, когда хочется отдать жизнь, потому что слишком глубоко любишь...* [10].

2. Причина смерти: умереть со страху: *She'll die off right alone* («Она умрет там со страху одна») [5].

3. Неизбежность смерти. Идиоматические единицы *дни сочтены, сон грядущий* выражают такой признак, как «неизбежность смерти», характерный больше для русскоязычного дискурса: *Никанор Юрьевич уверял, что дни большевиков сочтены, – восстание должно охватить весь север, всю северную Волгу и соединиться с чехословаками* [10]; *Бумм – ударил колокол, триста лет созывавший жителей к покою души перед сном грядущим* [Там же].

4. Смерть как избавление, как переход на «тот свет», в мир иной: *– А потому, что жизнь у нас еще неправильная... Каждому человеку за его труды памятник надо бы ставить... Впереди так и будет, Анна Ивановна, впереди жизнь будет добрая... – Это – на том свете, что ли?..* [11]; *Chloroform was so scarce now it was used only for the worst amputations and opium was a precious thing, used only to ease the dying out of life, not the living out of pain* («Хлороформа не хватало, и к нему приходилось

прибегать лишь при самых тяжелых ампутациях; опиум тоже был на вес золота, и его давали только умирающим, чтобы облегчить им переход на тот свет, а оставшимся на этом свете облегчить страдания было нечем») [9].

Идиоматические единицы *порвать с жизнью, на том свете, смертная тоска, звать смерть* выражают смерть как нечто желанное, ожидаемое, что характерно для людей, проживших полную трудностей и тягот жизнь, а идиоматические единицы *ужас смерти, проснуться на том свете, бояться до смерти, унести, отнять жизнь, отправиться на тот свет* отражают боязнь смерти, нежелание расставаться с жизнью: *You'll be dead if you don't* («Ты же отправишься на тот свет, если не ляжешь») [6]; *When the cow had the colic and the horse fell ill with a mysterious ailment which threatened to remove him permanently from them, Will sat up nights with them and saved them* («Когда у коровы сделались колики, а на лошадь напала какая-то таинственная хворь, грозившая унести ее на тот свет, Уилл не отлучался от них ни днем, ни ночью и выходил обеих») [5]. *Fo' Gawd, Miss Scarlett, Ah din' spec ter wake up agin 'cept in de Promise Lan'* («Господи боже, мисс Скарлетт! Я уж думала, что проснусь на том свете!») [Там же]; *Душно, и веет смертной тоской от каждой дверцы. Когда же, господи, конец? Остановиться бы, прислушаться...* [9]; *И вдруг она говорит: «Я должна уйти, порвать с этой жизнью, уйти туда, куда-то к светлomu...»* [10]; *Он говорил, что каждую ночь находит на него ужас смерти. Он должен чувствовать около себя близко, рядом живого человека, который бы жалел его, согревал, отдавал бы ему себя. Это наказание, муки...* [9]; *– Дарья Дмитриевна, – проговорил он наконец, – вы замечательная... Я вас боялся до смерти... Но вы прямо замечательная!* [Там же].

На дальней периферии концепта находятся *могила и гроб* как символы смерти, спокойствия и тишины или же, напротив, беспомощности. Идиоматические единицы *плакать в гробу, переворачиваться в гробу, быть погребенным заживо, сойти в могилу* выражают беспомощность людей, которые испытали бы ужас, узнав о каких-то событиях: *She was standing again amid death and stillness, even as she had once stood at Tara* («Она снова стояла среди смерти и гробовой тишины, как стояла когда-то в Таре») [6]; *And don't go telling me Mother is turning in her grave to hear me say it, either* («И не смей говорить мне, что мама переворачивается от этих моих слов в гробу») [Там же]; *An ageless dignity, a timeless gal-*

lantry still clung about them and would cling until they died but they would carry undying bitterness to their graves, bitterness too deep for words («Неподвластное возрасту достоинство, неподвластная времени галантность – все это по-прежнему было при них и будет с ними до конца дней, но, кроме того, они будут нести до могилы еще и вечную горечь-горечь слишком глубокую, чтобы описать ее словами») [6]; *She took him out of the office and rode him up and down the road and talked to him about your ma cryin' out of her grave at him for lettin' her children suffer when he could provide for them* («Она вывела вашего батюшку из конторы, усадила в повозку и принялась катать по дороге туда-сюда и все говорила, как ваша матушка плачет в гробу, что дети ее мучаются, тогда как он мог бы их обеспечить») [5]; *She was a widow and her heart was in the grave* («Она была вдова, и сердце ее умерло и погребено в могиле») [Там же]; *When Dr. Fontaine told Ellen gravely that heartbreak frequently led to a decline into the grave, Ellen went white, for that fear was and women pined away what she had carried in her heart* («Доктор Фонтейн с сумрачным видом сказал однажды Эллин, что есть примеры, когда от безутешной скорби женщины начинали чахнуть и сходили в могилу, – Эллин побледнела: та же цель глодала и ее») [Там же].

В русском художественном дискурсе смерть является символом спокойствия и тишины. Здесь речь идет не о позитивной умиротворяющей тишине, а пугающей, нежелательной. Именно лексема *могила* в русском художественном дискурсе четче передает атмосферу успокоения.

Таким образом, на основе анализа идиоматических единиц, репрезентирующих концепт «смерть», были выделены такие признаки, как «прекращение существования», «причина смерти», «неизбежность смерти», «смерть как символ тишины и успокоения», «смерть как одушевленное существо». Однако такой признак, как «смерть как нечто ужасное», не находит отражения в русском и английском художественном дискурсе.

Список литературы

1. Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина. Волгоград, 2005. Т. 1.
2. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. М., 1997. С. 267–279.
3. Кубрякова Е.С. Когниция. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. С. 81–84.
4. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. 3-е изд., испр. М., 2001.
5. Митчелл М. Унесенные ветром. Т. 1. Параллельные переводы [Электронный ресурс]. URL: <https://studyenglishwords.com/book/yHECEHHbIE-BETPOM-ToM-1/755> (дата обращения: 20.04.2021).
6. Митчелл М. Унесенные ветром. Т. 2. Параллельные переводы [Электронный ресурс]. URL: <https://studyenglishwords.com/book/yHECEHHbIE-BETPOM-ToM-2/774> (дата обращения: 20.04.2021).
7. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж, 1999.
8. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М., 2001.
9. Толстой А. Хождение по мукам. Кн. 1: Сестры [Электронный ресурс]. URL: http://www.azlib.ru/t/tolstoj_a_n/text_0200.shtml (дата обращения: 25.04.2021).
10. Толстой А. Хождение по мукам. Кн. 2: Восемнадцатый год [Электронный ресурс]. URL: http://www.azlib.ru/t/tolstoj_a_n/text_0210.shtml (дата обращения: 25.04.2021).
11. Толстой А. Хождение по мукам. Кн. 3: Хмурое утро [Электронный ресурс]. URL: http://www.azlib.ru/t/tolstoj_a_n/text_0220.shtml (дата обращения: 25.04.2021).

* * *

1. Antologiya konceptov / pod red. V.I. Karasika, I.A. Sternina. Volgograd, 2005. T. 1.
2. Askol'dov S.A. Koncept i slovo // Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta. Antologiya. M., 1997. S. 267–279.
3. Kubryakova E.S. Kogniciya. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov. M., 1996. S. 81–84.
4. Maslova V.A. Vvedenie v kognitivnyyu lingvistiku: ucheb. posobie. 3-e izd., ispr. M., 2001.
5. Mitchell M. Unesennye vetrom. T. 1. Parallelnye perevody [Elektronnyj resurs]. URL: <https://studyenglishwords.com/book/yHECEHHbIE-BETPOM-ToM-1/755> (data obrashcheniya: 20.04.2021).
6. Mitchell M. Unesennye vetrom. T. 2. Parallelnye perevody [Elektronnyj resurs]. URL: <https://studyenglishwords.com/book/yHECEHHbIE-BETPOM-ToM-2/774> (data obrashcheniya: 20.04.2021).
7. Popova Z.D., Sternin I.A. Ponyatie «koncept» v lingvisticheskikh issledovaniyah. Voronezh, 1999.
8. Stepanov Yu.S. Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. M., 2001.
9. Tolstoj A. Hozhdenie po mukam. Kn. 1: Sestry [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.azlib.ru/t/tolstoj_a_n/text_0200.shtml (data obrashcheniya: 25.04.2021).
10. Tolstoj A. Hozhdenie po mukam. Kn. 2: Vosemnadcatyj god [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.azlib.ru/t/tolstoj_a_n/text_0210.shtml (data obrashcheniya: 25.04.2021).
11. Tolstoj A. Hozhdenie po mukam. Kn. 3: Hmuroe utro [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.azlib.ru/t/tolstoj_a_n/text_0220.shtml (data obrashcheniya: 25.04.2021).

*Analysis of the concept “death”
by the field principle
(based on the novels “Gone
with the Wind” by Margaret Mitchell
and “The Road to Calvary” by A. Tolstoy)*

The article deals with the phenomenon of the idiomatic conceptualization of the reality in the artistic discourse. There are conducted the analysis of the concept “death” by the field principle with the revealing of the core, the conceptual features, the close and far periphery based on the chosen idiomatic units. There are identified and described the similarities and differences in the lexical filling of the concept in two different language works.

Key words: *concept, conceptualization, idiomatic unit, concept core, close and far periphery.*

(Статья поступила в редакцию 22.06.2021)

Н.В. ИВДЕНКО
(Краснодар)

**ВИЗУАЛИЗАЦИЯ И НАРРАТИВНАЯ
СТРАТЕГИЯ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ
РОМАНЕ**

Исследуется связь признаков филологического романа и нарративной стратегии через систему визуальных средств. Выясняется, что они тесно соединены с одним из компонентов повествовательной стратегии – интригой. С их помощью также реализуются такие особенности указанного жанра, как игра с читателем и поиск идеального реципиента. В итоге визуализация становится медиатором между чертами филологического романа и нарративной стратегией.

Ключевые слова: *теория литературы, филологический роман, нарративная стратегия, визуализация, кинематографичность, экфрасис, театрализация.*

В последнее время в филологии наблюдается возросший интерес к проблеме интермедиальности, в частности к визуализации в литературе. Интермедиальность представляет собой такого рода внутритекстовые взаимоот-

ношения, при которых наблюдается взаимодействие разных видов искусства. Это явление стало одним из основных признаков XX в. и сохранило свою значимость и по сей день. О его важности говорил еще А. Ханзен-Леве. Он объяснял распространение интермедиальности тем, что литература выстраивает свое самосознание по отношению к газете, кинематографу, фотографии, живописи [17, S. 31]. Перечисленное, соединяясь с литературой, довольно сильно трансформирует ее. В результате подобного синтеза происходит перевод метаязыка различных видов искусства на язык литературы. По словам Г.А. Жиличевой, исследователи связывают слияние слова и образа с механизмами понимания и порождения текста, с внутренним зрением реципиента [5, с. 88]. Визуальные средства также воздействуют на читателя и программируют его реакцию, о чем говорил еще Р. Ингарден, отмечая их роль: «Мир... не только существует, но и зримо предстает перед читателем в навязываемых ему до определенной степени текстом видах людей и вещей» [7, с. 217]. Таким образом, становится очевидной установка оптического кода на воспринимающее сознание.

Следовательно, визуализация тесно связана с нарративной стратегией произведения, т. к. к свойствам последней тоже относится направленность на адресата повествования. Исследование нарративных стратегий в последнее время стало одним из актуальных вопросов литературоведения (В.И. Тюпа, Г.А. Жиличева, О.А. Ковалев и др.). Они представляют собой род коммуникативных стратегий, реализуют «событие» общения субъекта и адресата наррации (дискурс), основываются на референтном событии (история), о котором говорится в произведении, а также состоят из трех взаимосвязанных элементов: картины мира, модальности и интриги. Помимо этого нарративные стратегии – эффективный инструмент анализа литературных жанров, в том числе и «промежуточных», интерес к которым зародился еще в XX в., но не утратил популярности и сегодня [9, с. 1]. Одним из них оказывается филологический роман. Успешность его исследования с помощью нарративных стратегий обусловлена сущностью жанра как разновидности литературного произведения: это «исторически продуктивный тип высказывания, реализующий определенную коммуникативную стратегию... эстетического дискурса» [14, с. 43]. По мысли В.И. Тюпы, именно

коммуникативная стратегия, воплотившаяся в письменном общении, стала важной предпосылкой возникновения литературы как жанровой системы [14, с. 46]. «Первобытные» стратегии и сейчас сохраняют свою значимость для художественных произведений, став для них основой. Иными словами, жанр и стратегия взаимодействуют.

Исходя из сказанного, можно сформулировать цель статьи – исследование взаимосвязи признаков филологического романа и нарративной стратегии через систему визуальных средств произведения. Материалом стали романы А.А. Аствацатурова («Не кормите и не трогайте пеликанов»), Д. Лоджа («Академический обмен») и П. Акройда («Чаттертон»).

Визуальность в литературе предстает воплощением зрительного опыта автора или персонажа, который реализуется сюжетно и выражается в композиции художественного произведения, а также передает стилевые и смысловые (идейные) характеристики через внешнюю сторону текста [12]. Из этого следует, что визуализация воплощается как в «графике» письма (например, соединение разнородных элементов, изменение шрифта, наличие рисунков и т. п.), так и в композиции произведения (монтаж), в речевом строении текста (дискурсивные метафоры, присутствие различных видов «оптического» экфрасиса) и в содержательном плане (описание спектаклей, просмотр персонажами кинофильмов, видения, сны и проч.) [5, с. 88].

В филологическом романе визуализация в большей степени проявляется через кинематографичность, экфрасис и театрализацию. Поэтому именно на них будет сделан акцент в данной статье.

Литературная кинематографичность выражается через использование принципов кино, аллюзий на известные кинокартины, цитаты из фильмов, просмотр героями телепередач. Она может проявляться также на лексическом уровне и/или в монтажности композиции.

В романе А.А. Аствацатурова «Не кормите и не трогайте пеликанов» кинематографичность реализуется сразу в нескольких планах. Нарратор строит свою речь обрывочно, смешивая воспоминания и фантазии с рассказом о реальных событиях, настоящее – с прошлым. В результате повествование становится разделенным на фрагменты, а их последовательность нарушается. В нем части, содержательно не связанные между собой, соединяются, казалось бы, совершенно произвольно. Так говорящий руководит сознанием адресата произ-

ведения. «Клиповость» повествования и быстрая сменяемость эпизодов приводят к тому, что читатель вначале воспринимает текст и изображаемую действительность как хаос, абсурд. Таковой она предстает и в сознании нарратора (он же главный герой произведения).

Кинематографичность в рассматриваемом романе проявляется и на диегетическом уровне. Герои смотрят телепередачи, рекламу и кино, цитируют их, а сюжет даже наделен элементами боевика. Так, спасаясь от погони, рассказчик проводит аналогию между фильмом и сложившейся ситуацией: – *Как в кино... как в настоящем чертовом кино. За нами гонятся, а мы спасаемся* [2, с. 78].

Здесь необходимо вспомнить, что во многих случаях с помощью оптического кода вводится точка зрения автора или нарратора. В романе «Не кормите и не трогайте пеликанов» рассказчик называет себя зрителем: *Я не участник сейчас, а зритель...* [Там же, с. 38]. Кроме того, он постоянно проводит параллели с кинематографом: *Мне вдруг приходит в голову мысль, что, если бы это все был фильм, зрители ушли бы разочарованными; Ощущение такое, будто в кинотеатре с экрана прямо к тебе, сидящему в зале с попкорном и кока-колой, сходит красавица-актриса и...* [Там же, с. 77, с. 35]. Все это ставит под сомнение реальность происходящего, подчеркивает его искусственность.

Очень важно отметить, что нарратор, глазами которого адресат воспринимает диегетический мир, является «ненадежным». Это определение ввел У. Бут в 60-х гг. XX в. Таким называют нарратора, чьи установки противоречат нормам имплицитного автора. В современном литературоведении «ненадежность» понимается расширительно: это свойство приобретает повествователь, предоставляющий читателям такую информацию, при получении которой они могли бы усомниться в предлагаемой им трактовке материала или соответствии взглядов говорящего и автора [8, с. 100].

Признаком «ненадежности» также выступает повествование от первого лица, что и наблюдается в романе «Не кормите и не трогайте пеликанов». Нарратор перебрасывает читателя во времени и пространстве, заставляет домысливать скрытые значения текста, запутывает, указывает на фиктивность изображаемого посредством визуализации. В этом проявляется одна из черт филологического романа – игра с читателем.

Кинематографичность есть и у Д. Лоджа в «Академическом обмене», но реализуется она иначе. Больше всего ее проявление заметно в последней главе романа, которая похожа на сценарий к фильму: *Натурная съемка: самолет Британской трансатлантической авиакомпании «Викерз-10» слева направо пересекает экран. Вторая половина дня. Безоблачно. Звук: шум двигателей. Смена кадра* [9, с. 940]. Здесь читатель опять становится зрителем, а события разворачиваются прямо у него на глазах, приобщая к жизни персонажей. Таким образом, создается впечатление мгновенности происходящего.

Очень важным становится последний абзац романа, входящий в состав монтажной фразы, которая воплощает монтажное начало композиции и может складываться из элементов, стоящих в тексте далеко друг от друга: *Стоп-кадр. Филипп замирает на полуслове* [Там же, с. 1000]. Абзац отсылает читателя к началу текста, где упоминается книга «Как написать роман». В ней говорится о трех типах историй: с хорошим концом, с плохим и с отсутствующим финалом. При этом автор труда не одобряет третий тип. Именно такой незаконченной историей оказывается «Академический обмен». Открытый финал является *metafictional joke* («металитературной шуткой») [18, р. 228]. Она представляет собой комментарий автора к своему произведению и призвана помочь читателю раскрыть смысл последнего. Она также реализует еще один признак филологического романа – поиск идеального реципиента, который максимально точно разгадает все приемы, используемые автором (см. ниже о стоп-кадре и «смерти романа»). Кроме того, читатель заметит, что говорящий по мере развития истории исчезает, уступая место персонажам, превращается из нарратора в оператора. Это помогает ему не выносить оценку происходящему, возлагая на читателя ответственность за выбор концовки.

Вышесказанное становится возможным благодаря кинематографичности. Повествование замирает подобно последнему кадру фильма. Такая техника, по словам самого Д. Лоджа, призвана поразить читателя «своеобразным способом... представления» предсказуемого сюжета (цит. по: [10, с. 87]). В своей книге *The Art of Fiction* писатель говорит, что некоторые читатели по завершении романа чувствовали себя обманутыми: “In fact, so strong – atavistically strong – is the human desire for certainty, resolution and closure, that not all read-

ers were satisfied by this ending, and some have complained to me that they felt cheated by it” [18, р. 228–229].

Завершение романа стоп-кадром тоже объясняется самими персонажами. Пытаясь уйти от решения возникшей проблемы в отношениях, главные герои переходят к разговору о концовках произведений. Филипп Лоу сообщает, что «роман умирает» и перестает быть адекватным описанием жизненного опыта современного читателя [9, с. 994]. Теперь эту функцию на себя берет фильм. Такой вывод является отсылкой к мысли Р. Барта о «смерти романа». По замыслу автора, филологически подготовленный читатель должен без труда разгадать ее. Лоу также говорит, что «писатель не может скрыть факт, что его книга скоро кончится <...> А что касается фильма, то о нем такого не скажешь, особенно в наши дни, когда они стали неоднозначны и более свободны по структуре. Никогда не знаешь, какой кадр будет последним» [9, с. 998–1000]. Приведенные примеры служат попыткой обмануть читателя, не дать ему предугадать развязку, что в данном случае указывает на «ненадежность» говорящего.

Возвращаясь к особенностям повествования в романе Д. Лоджа, стоит отметить, что оно большей частью построено как параллельный монтаж. Это создает иллюзию одновременности происходящих событий.

Кроме того, отличительной чертой монтажа в «Академическом обмене» становится зеркальная симметрия и подобие элементов наррации, что организует восприятие читателя. Об этом говорили еще М. Флудерник и другие ученые, по мнению которых нарративный эпизод предстает отдельным событийным «кадром», воздействующим на адресата повествования [6, с. 36].

В данном романе элементы последней главы эквивалентны элементам всего произведения. Например, ее первые кадры и соответствующие им эпизоды, находящиеся в начале произведения, оказываются в маркированном положении начала и конца монтажной фразы. Последняя глава, как и первая, начинается с описания полета в самолете. Только если в начале Филипп Лоу и Моррис Цапп в одиночку улетают из своих стран, и их самолеты расходятся в небе в противоположные стороны, то потом – в начале последней части – они летят, уже обменявшись женами, чтобы встретиться друг с другом. А после в главе «Конец» происходит обратный обмен: профессора оказыва-

ются в номерах отеля каждый со своей супругой. Таким образом, эта часть является отражением и максимально сокращенной схемой всего романа (в ней эпизоды сокращены до одного кадра). То же происходит с другими кадрами и эпизодами произведения: почти все они имеют свое «отражение» (части, рассказывающие о социальных и политических событиях в обеих странах, также включены в нее, но уже в виде телерепортажа). Это составляет суть «дуплексной хроники», о которой говорит нарратор в начале романа, сообщая, что профессора, поменявшись местами, «вмешаются один в судьбу другого и отразят, как в зеркале, чужой житейский опыт» [9, с. 8, с. 11–12].

Здесь очень важно помнить о структуре наррации. В ее основе лежит так называемая раскадровка [13, с. 23]. Любая повествовательная фраза задается читателю как кадр «ментального видения» [Там же]. Получается, наррация в своей основе кинематографична. При этом «кадры» входят в строение эпизодов, которые в свою очередь складываются в историю и связаны с нарративной интригой [Там же, с. 25]. Последняя представляет собой «сюжет в его обращенности не к фабуле, а к читателю, т. е. сюжет, взятый в аспекте “события самого рассказывания”» [Там же, с. 62]. В основе интриги, кроме событий, лежит сюжетная схема того или иного типа или соединение нескольких схем. В результате того, что читатель знаком с повествовательной традицией, он бессознательно прослеживает историю и угадывает возможности ее продолжения, т. е. тип интриги.

По словам В.И. Тюпы, сложные романские нарративы, как правило, не сводятся к одной интриге [Там же, с. 68]. «Академический обмен» не исключение. В нем присутствуют элементы разных интриг, но обрамляющей становится циклическая. Ее сутью является возврат к исходной ситуации [Там же, с. 66]. За счет повтора кадров и эпизодов в начале и конце романа читатель способен угадать финал произведения. Однако из-за обрыва повествования этого не происходит, развязка не наступает. В этом и состоит напряжение читательского интереса, являющееся сутью нарративной интриги. Она возбуждает «некие рецептивные “ожидания”» адресата повествования [13, с. 63]. Таким образом, нарративная интрига в романе «Академический обмен» зависит от кинематографичности.

Визуализация также реализуется через экфрасис. Это понятие заключается в «воспро-

изведении одного искусства средствами другого» [4, с. 8]. И хотя предметом нарратологии является повествование как таковое и описательные тексты не входят в область ее интересов, доказано, что экфрасис представляет собой часть нарративной структуры произведения [13, с. 66]. Это становится возможным благодаря соединению в нем вербальной и невербальной сторон предметов. Часто именно он выстраивает сюжет и является движущей силой рассказа.

Об этом говорил Ю.В. Шатин в своей работе «Ожившие картины: экфрасис и диегезис»: «Проникая в художественный литературный текст, экфрасис сращивается с рассказываемой историей и образует тем самым с диегезисом неразрывное целое» [15, с. 218]. Следовательно, будучи элементом нарративной структуры произведения, экфрасис связан и с его стратегией, поскольку она организует эту структуру.

В романе П. Акройда «Чаттертон» основой сюжета становится тайна портрета Т. Чаттертона, поэта XVIII в., умершего в юности. При этом в произведении говорится о двух полотнах – реально существующей картине Г. Уоллиса «Смерть Чаттертона», написанной в 1856 г. и изображающей смерть молодого поэта, и о картине, выдуманной автором, на которой Т. Чаттертон показан во взрослом возрасте. Именно вторая работа заставляет главного героя Чарльза усомниться в ранней смерти «дивного мальчика» и найти доказательства его долгой жизни [1, с. 9]. В ходе повествования выясняется, что портрет наделен сверхъестественной силой: он «убивает» главного героя, а также становится угрозой для других персонажей, желающих проникнуть в его тайну: *Charles looked up at him. “It’s the curse of Chatterton,” he said gently; “Can’t you see he’s trying to hurt you?”* [16, р. 49, 100]. Но в конце романа он сам оказывается уничтоженным. Таким образом, вначале экфрасис руководит историей и даже меняет ее, а после поглощается диегезисом.

Управляет миром произведения и другая, подлинная картина, которая является двойником фальшивой (в романе хорошо развита система двойников, затрагивающая не только персонажей, но и предметы). Выражается это в видениях Чарльза (еще одно проявление визуализации), перед которым постоянно возникает призрак юного поэта. В результате картина «оживает» и входит в диегезис. Чуть позже происходит обратная ситуация. В мо-

мент такого видения Чарльз пересекает границу этого мира и попадает в мир картины: *But was there someone now standing at the foot of the bed, casting a shadow over the body of the poet? And Charles was lying there, with his left hand clenched tightly on his chest and his right arm trailing upon the floor. He could feel the breeze from the open window upon his face, and he opened his eyes* [16, p. 102]. Здесь реализуется мотив, который связан с путешествием в страну мертвых [15, с. 224]. Получается, экфрасис предвещает о скорой гибели персонажа, и он же увековечивает его. Эдвард, сын главного героя, после смерти отца разглядывая портрет Т. Чаттертона, вдруг видит на нем Чарльза и понимает, что тот никогда не умрет: *Edward had not yet chosen to look closely at the man lying upon the bed but now, when he did so, he stepped back in astonishment: it was his father lying there <...> And now Edward was smiling, too. He had seen his father again. He would always be here, in the painting. He would never wholly die* [16, p. 177]. В этом выражается одна из главных идей романа – обретение бессмертия через искусство. Об этом же говорит Дж. Мереди, изображавший умершего Т. Чаттертона: *I will be immortalised* [Ibid., p. 125]. Значит, картина является связующим звеном между временами (время Т. Чаттертона, Дж. Мереди и Чарльза), а экфрасис – медиатором между историей и дискурсом. Он связывает несколько сюжетных линий воедино и тем самым управляет повествованием.

Кроме того, экфрасис связан с нарративной интригой произведения. Именно тайна жизни и смерти знаменитого поэта и загадка его портрета движут интересом читателя. С возникновением литературы «неклассической художественности» появились интриги, в основе которых лежат сюжетные схемы, отличные от уже известных кумулятивной, циклической и лиминальной [13, с. 66]. К таким причисляют «энигматическую интригу тайны и откровения», присутствующую в романе П. Акройда [Там же, с. 67]. Ее суть заключается в чередовании нарратором моментов узнавания и сокрытия тайны, которых в произведении очень много. Более того, в романе представлено несколько версий биографии поэта. В результате загадка жизни Т. Чаттертона остается неразгаданной. Читателю вместе с героями не удастся узнать, кто на самом деле изображен на картине. С помощью таких «моментов тайны и откровения» говорящий играет с адресатом, заставляя его решать головолом-

ки вместе с персонажами. Получается, «физическая» сторона экфрасиса, т. е. сам портрет как часть диегетического мира, организует вокруг себя жизнь Чарльза, Эдварда, Хэрриет и др. Так реализуется «интрига действия», первая составляющая нарративной интриги [13, с. 70]. Интерес же читателя возникает в результате наблюдения не только за историей, но и за рассказом о ней. «Моменты откровения» сопровождаются употреблением лексики, указывающей на поддельность портрета. Например, описание картины, т. е. вербальная сторона экфрасиса, во время экспертизы Камберленда и Мейтленда имеет множество противоречий, что позволяет вынести приговор: *“I mean that it’s a fake”. He gently lowered the canvas to the floor* [16, p. 155]. О фальшивости картины читатель предупреждается еще в начале романа: *Edward glanced briefly at the canvas. “It’s a fake”* [Ibid., p. 12]. Получается, экфрасис опосредованно связан и со второй частью нарративной интриги – «интригой слова» [13, с. 70].

Помимо экфрасиса и видений, в рассматриваемом романе визуализация воплощается в театрализации повествования. Она тоже становится своеобразным «посредником» между референтным событием и «событием рассказывания» [3, с. 403]. На сюжетном уровне она предстает в различных образах театра, балагана и даже цирка, проявляется в сценах-показах и поведении персонажей. Так, Дж. Мереди город представляется театром Астли: *The city had become one vast theatre – not the theatre of his imagination, either, but that of Astley’s or the Hippodrome, tawdry, garish, stifling, real* [16, p. 104]. В действиях многих персонажей прослеживается искусственность. Они словно разыгрывают представление: *It seemed to Wallis that this was some theatrical performance they were displaying for his benefit...; Chatterton laughs but then puts his hand up to his neck, making strange noises in his throat. He rolls his eyes, and adopts a series of savage and unearthly expressions as if he were being poisoned on the very spot. The pot-boy sees his game...; Don’t be alarmed, George. I’m rehearsing your part* [Ibid., p. 110, 153, 106].

Театрализация также воплощается на текстовом уровне через художественную речь. Как и в любом произведении, в «Чаттертоне» встречаются слова, являющиеся опорой сюжета. Они прямо или косвенно выражают его смысл и способствуют читательскому прогнозированию. В романе П. Акройда таковы-

ми становятся слова и словосочетания, образующие расширенный субтекст «театра», что указывает на вымышленность изображаемого мира, вносит игровую тональность в произведение. Этому же способствует наличие нескольких повествовательных инстанций. Каждая история рассказана новым нарратором и противоречит остальным, что подчеркивает «ненадежность» говорящих. Описанные приемы призваны помочь читателю составить собственное мнение о Т. Чаттертоне и, возможно, сформировать свою версию биографии поэта.

В заключение стоит сказать, что в рассмотренных романах визуализация присутствует по-разному. В первую очередь она проявляется через экфрасис, кинематографичность и театрализацию. Две последних выражаются во фрагментарности повествования, образах театра и кино, сценах-показах представлений и сценах-просмотрах фильмов и телепередач, в монтажности/сценарности самой композиции, а также в превращении нарратора и читателя в зрителей.

Указанные приемы вместе с экфрасисом также тесно соединены с одним из компонентов нарративной стратегии – интригой произведения. Доказательством этому служит управление с помощью монтажности, обрывов повествования и других средств интересом и ожиданиями читателя, что является нервом интриги. Это касается не только «интриги действия», но и «интриги слова», которая выражается в повторе слов и выражений, составляющих субтексты «театра» и «кино». Они вместе с оптическим кодом, «ненадежностью» нарраторов, запутыванием адресата подчеркивают иллюзорность изображаемого мира. В результате визуализация оказывается связующим звеном между историей и дискурсом. Она не только воздействует на сознание адресата, организует его восприятие, но через нее реализуются некоторые черты филологического романа – игра с читателем, а также поиск идеального реципиента.

Из сказанного можно сделать вывод о том, что визуализация участвует в реализации «события» общения субъекта и адресата наррации, входит в повествовательную структуру произведения и обеспечивает связь признаков филологического романа с нарративной стратегией.

Список литературы

1. Акرويد П. Чаттертон / пер. с англ. Т. Азаркович. М., 2000.

2. Аствацатуров А.А. Не кормите и не трогайте пеликанов: роман. М., 2019.

3. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М., 1975.

4. Геллер Л. Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе // Экфрасис в русской литературе: сб. тр. Лозаннского симпозиума / под ред. Л. Геллера. М., 2002. С. 5–22.

5. Жиличева Г.А. Нарративные стратегии в жанровой структуре романа (на материале русской прозы 1920–1950-х гг.): дис. ... д-ра филол. наук. М., 2015.

6. Жиличева Г.А. Нарративные стратегии в жанровой структуре романа (на материале русской прозы 1920–1950-х гг.): моногр. Новосибирск, 2013.

7. Ингарден Р. Исследования по эстетике / пер. с польск. А. Ермилова, Б. Федорова. М., 1962.

8. Каллер Дж. Теория литературы: Краткое введение / пер. с англ. А. Георгиева. М., 2006.

9. Лодж Д. Академический обмен [Электронный ресурс]. URL: <https://avidreaders.ru/book/akademicheskii-obmen.html> (дата обращения: 23.03.2021).

10. Масляева О.Ю. Поэтика трилогии Дэвида Лоджа (романы «Академический обмен», «Мир тесен», «Прекрасная работа»): дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2001.

11. Разумова А.О. «Филологический роман» в русской литературе XX века (генезис, поэтика): дис. ... канд. филол. наук. М., 2005.

12. Семьян Т.Ф., Григорьева М.А. Визуализация в прозе Анатолия Королёва // Вестн. Южно-Уральск. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2012. № 2. Вып. 14. С. 38–43.

13. Тюпа В.И. Введение в сравнительную нарратологию: науч.-учеб. пособие для самостоятельной исследовательской работы. М., 2016.

14. Тюпа В.И. Дискурс / Жанр. М., 2013.

15. Шатин Ю.В. Ожившие картины: экфрасис и диегезис // Критика и семиотика. 2004. № 7. С. 217–226.

16. Ackroyd P. Chatterton. London: Penguin books, 1993.

17. Hansen-Löve A. Intermedialität und Intertextualität. Probleme der Korrelation von Wort- und Bildkunst – Am Beispiel der russischen Moderne // Dialog der Texte. Hamburger Kolloquium zur Intertextualität. Wien, 1983.

18. Lodge D. The Art of Fiction. NY, 1992.

* * *

1. Akrojd P. Chatterton / per. s angl. T. Azarkovich. M., 2000.

2. Astvacaturov A.A. Ne kormite i ne trogajte pelikanov: roman. M., 2019.

3. Bahtin M.M. Voprosy literatury i estetiki. Isledovaniya raznyh let. M., 1975.

4. Geller L. Voskreshenie ponyatiya, ili Slovo ob ekfrasisе // Ekfrasis v russkoj literature: sb. tr. Lozannskogo simpoziuma / pod red. L. Gellera. M., 2002. S. 5–22.

5. Zhilicheva G.A. Narrativnye strategii v zhanrovой структуре romana (na materiale russkoj prozy 1920–1950-h gg.): dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2015.

6. Zhilicheva G.A. Narrativnye strategii v zhanrovой структуре romana (na materiale russkoj prozy 1920–1950-h gg.): monogr. Novosibirsk, 2013.

7. Ingarden R. Issledovaniya po estetike / per. s pol'sk. A. Ermilova, B. Fedorova. M., 1962.

8. Kaller Dzh. Teoriya literatury: Kratkoe vvedenie / per. s angl. A. Georgieva. M., 2006.

9. Lodzh D. Akademicheskij obmen [Elektronnyj resurs]. URL: <https://avidreaders.ru/book/akademicheskiy-obmen.html> (data obrashcheniya: 23.03.2021).

10. Maslyayeva O.Yu. Poetika trilogii Devida Lodzha (romany «Akademicheskij obmen», «Mir tesen», «Prekrasnaya rabota»): dis. ... kand. filol. nauk. N. Novgorod, 2001.

11. Razumova A.O. «Filologicheskij roman» v russkoj literature XX veka (genezis, poetika): dis. ... kand. filol. nauk. M., 2005.

12. Sem'yan T.F., Grigor'eva M.A. Vizualizaciya v proze Anatoliya Korolyova // Vestn. Yuzhno-Ural'sk. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika. 2012. № 2. Vyp. 14. S. 38–43.

13. Tyupa V.I. Vvedenie v sravnitel'nyuyu narratologiyu: nauch.-ucheb. posobie dlya samostoyatel'noj issledovatel'skoj raboty. M., 2016.

14. Tyupa V.I. Diskurs / Zhanr. M., 2013.

15. Shatin Yu.V. Ozhivshie kartiny: ekfrasis i diegezis // Kritika i semiotika. 2004. № 7. S. 217–226.

Visualization and narrative strategy in philological novel

The article deals with the study of the interrelation of the features of the philological novel and narrative strategies by the system of the visual means. There is revealed that they are closely connected with one of the components of the narrative strategy – intrigue. There are implemented such peculiarities of the genre as the game with readers and the search of an ideal recipient with their help. Eventually the visualization becomes the mediator between the features of the philological novel and the narrative strategy.

Key words: *literature theory, philological novel, narrative strategy, visualization, film looking, ecphrasis, staging.*

(Статья поступила в редакцию 06.07.2021)

А.Х. ГОЛЬДЕНБЕРГ
(Волгоград)

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ Д.Н. МЕДРИША (ПОЭТИКА РУССКОЙ НАРОДНОЙ ЛИРИЧЕСКОЙ ПЕСНИ)

Дается общая характеристика научной деятельности выдающегося ученого и педагога, основателя волгоградской научной школы изучения фольклоризма литературы профессора Д.Н. Медриша. В состав статьи включена его работа «Поэтика народной лирической песни» (1989), отпечатанная небольшим тиражом на ризографе как методические рекомендации к самостоятельной работе студентов филологического факультета ВГПИ. Современным исследователям и студентам она недоступна. Ее републикация определяется актуальностью и высокой научно-педагогической значимостью этого труда ученого.

Ключевые слова: Д.Н. Медриш, научно-педагогическое наследие, поэтика, народная лирическая песня.

Труды фольклориста и литературоведа Давида Наумовича Медриша (1926–2011), доктора филологических наук, профессора Волгоградского государственного педагогического университета, заслуженного работника высшей школы Российской Федерации вошли в золотой фонд отечественной науки. Они востребованы фольклористами, историками и теоретиками литературы, искусствоведами и культурологами, активно используются в вузовском преподавании целого ряда гуманитарных наук.

Д.Н. Медриш родился 24 января 1926 г. в г. Погребище Киевской губернии (ныне Винницкой области). Трудовую деятельность начал 15-летним подростком: работал колхозником на табачных плантациях, слесарем, токарем по металлу. В 1943–1946 гг. служил в армии. В 1951 г. окончил с отличием филологический факультет Черновицкого университета, работая с 1949 г. учителем, а по окончании вуза завучем школы рабочей молодежи.

Уже в те годы определился и круг его научных интересов. Науке о русской литературе и фольклоре он оставался верен всю свою жизнь. С 1963 г. после успешной защиты кандидатской диссертации в Москве его педагогическая и научная деятельность неразрывно связаны с Волгоградским государствен-

ным педагогическим институтом (университетом). В течение полутора десятков лет – с 1972 по 1988 г. – он заведовал кафедрой литературы, был составителем и научным редактором одиннадцати межвузовских сборников научных трудов, изданных в Волгограде.

На базе его научных идей сформировалось новое по своим методологическим установкам направление исследований проблемы фольклоризма литературы, объединившее целый ряд широко известных российских и зарубежных ученых. На кафедре литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета активно работает научно-исследовательская лаборатория «Восток – Запад: пространство русской литературы и фольклора», развивающая идеи Д.Н. Медриша. Богатейшее наследие ученого, помимо научных трудов и учеников, включает в себя уникальную библиотеку, которую Давид Наумович собирал долгие годы и затем подарил нашему педагогическому университету.

Сложно переоценить вклад Д.Н. Медриша в фольклористику и литературоведение. Труды ученого о поэтике сказки и народной лирической песни, написанные для академических изданий и ставшие классикой науки о народном творчестве, включены в программы подготовки студентов-филологов. Д.Н. Медриш известен как крупнейший историк и теоретик литературы. Его многочисленные работы, в первую очередь фундаментальная монография «Литература и фольклорная традиция. Вопросы поэтики» (1980), положенная в основу докторской диссертации (1983), – стали настоящим прорывом в исследовании проблемы взаимоотношений литературы и фольклора. На эти работы постоянно ссылаются фольклористы, литературоведы, лингвисты, искусствоведы, культурологи в нашей стране и за рубежом.

Труды Д.Н. Медриша о творчестве Пушкина, Гоголя, Чехова, целого ряда писателей советской эпохи внесли огромный вклад в исследование русской литературы XIX–XX вв. Среди его важнейших литературоведческих открытий – обнаружение в текстах Чехова следов романа «Рассказы из жизни моих друзей», неосуществленного замысла писателя рубежа 1880–1890-х гг. Оно нашло отражение в подготовке Д.Н. Медришем текстов и комментариев к седьмому тому полного академического собрания сочинений Чехова (1977).

Бесценным наследием стали пушкиноведческие работы ученого: три книги о фольклоризме Пушкина – «Фольклоризм Пушкина. Вопросы поэтики» (1987), «Путешествие в

Лукоморье. Сказки Пушкина и народная культура» (1992), «В сотворчестве с народом. Народная традиция в творчестве А.С. Пушкина» (2003), десятки статей о творчестве поэта, опубликованные в самых авторитетных научных изданиях.

Д.Н. Медриш стал одним из первых исследователей категорий пространства и времени в отечественном литературоведении. Его работа «Структура художественного времени в фольклоре и литературе» (1974), построенная на материале славянского фольклора и поэм Д. Кедрина и А. Вознесенского, – одна из самых востребованных для каждого, кто занимается изучением этой теоретической проблемы.

Ученый обладал редким педагогическим даром: он умел делиться своими знаниями с другими людьми. На его лекциях выросло несколько поколений учителей-словесников. Он поражал слушателей широтой своих познаний, глубокой и разносторонней эрудицией, умением сочетать научную основательность и увлекательность изложения материала.

Далеко не все труды ученого доступны современным исследователям и студентам. В их числе публикуемая нами работа «Поэтика русской народной лирической песни». Она была отпечатана на ризографе в учебных целях и отсутствует в библиотечных фондах. В ней рассматриваются художественные особенности русской народной лирической песни, которые не освещены в вузовских учебниках по фольклору. Несмотря на учебно-прикладной характер работы, обозначенной как «методические рекомендации к самостоятельной работе студентов», – это новаторское исследование поэтики русской народной лирической песни, сохранившее свою научную и педагогическую значимость. Оно с полным основанием должно быть причислено к кругу работ ученого о художественной структуре лирической песни.

Список литературы

1. Медриш Д.Н. В сотворчестве с народом. Народная традиция в творчестве А.С. Пушкина: Теоретическое исследование. Волгоград, 2003.
2. Медриш Д.Н. Комментарий к неопубликованным и неоконченным произведениям А.П. Чехова // Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения. М., 1977. Т. VII. С. 718–724.
3. Медриш Д.Н. Литература и фольклорная традиция. Вопросы поэтики. Саратов, 1980.
4. Медриш Д.Н. Путешествие в Лукоморье. Сказки Пушкина и народная культура. Волгоград, 1992.
5. Медриш Д.Н. Слово и событие в русской волшебной сказке // Русский фольклор. Т. XIV: Проблемы художественной формы. Л., 1974. С. 119–131.

6. Медриш Д.Н. Структура художественного времени в литературе и фольклоре // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. Л., 1974. С. 121–142.

7. Медриш Д.Н. Сюжетная ситуация в русской народной лирике и в произведениях А.П. Чехова // Русский фольклор. Т. XVIII: Славянские литературы и фольклор. Л., 1978. С. 73–95.

8. Медриш Д.Н. Фольклоризм Пушкина. Вопросы поэтики: учеб. пособие по спецкурсу. Волгоград, 1987.

* * *

1. Medrish D.N. V sotvorchestve s narodom. Narodnaya tradiciya v tvorchestve A.S. Pushkina: Teoreticheskoe issledovanie. Volgograd, 2003.

2. Medrish D.N. Kommentarij k neopublikovannym i neokonchennym proizvedeniyam A.P. Chekhova // Chekhov A.P. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t. Sochineniya. M., 1977. T. VII. S. 718–724.

3. Medrish D.N. Literatura i fol'klornaya tradiciya. Voprosy poetiki. Saratov, 1980.

4. Medrish D.N. Puteshestvie v Lukomor'e. Skazki Pushkina i narodnaya kul'tura. Volgograd, 1992.

5. Medrish D.N. Slovo i sobytie v russkoj volshebnoj skazke // Russkij fol'klor. T. XIV: Problemy hudozhestvennoj formy. L., 1974. S. 119–131.

6. Medrish D.N. Struktura hudozhestvennogo vremeni v literature i fol'klore // Ritm, prostranstvo i vremya v literature i iskusstve. L., 1974. S. 121–142.

7. Medrish D.N. Syuzhetnaya situaciya v russkoj narodnoj lirike i v proizvedeniyah A.P. Chekhova // Russkij fol'klor. T. XVIII: Slavyanskije literatury i fol'klor. L., 1978. S. 73–95.

8. Medrish D.N. Fol'klorizm Pushkina. Voprosy poetiki: ucheb. posobie po speckursu. Volgograd, 1987.

* * *

Д.Н. МЕДРИШ

ПОЭТИКА РУССКОЙ НАРОДНОЙ ЛИРИЧЕСКОЙ ПЕСНИ*

Художественное своеобразие лирической песни в самых общих чертах рассмотрено в учебнике. Большую помощь в изучении этого вопроса вам окажут материалы из хрестоматии по истории фольклористики, прежде все-

* Статья публикуется по следующему источнику: [Медриш Д.Н.] Поэтика русской народной лирической песни: метод. рекомендации к самостоятельной работе студентов филологического факультета по курсу «Устное народное творчество». Волгоград: ВГПИ им. А.С. Серафимовича, 1989. 20 с.

го статьи Н.Г. Чернышевского, А.Н. Веселовского, Б.М. Соколова. В предлагаемом пособии вы найдете дополнительный материал, который поможет вам глубже понять, какое поэтическое чудо представляет собой русская необрядовая лирическая песня.

1. ПЕРСОНАЖИ И ОБСТОЯТЕЛЬСТВА

С народной лирической песней в фольклор приходит новый герой, а вместе с ним – новые обстоятельства и новые отношения между героем и исполнителем, героем и слушателем, слушателем и исполнителем.

Герой эпического повествования должен располагать определенным уровнем свободы, иначе он будет просто не в состоянии совершить свои примечательные поступки. Так устанавливается в эпосе барьер между необыкновенным персонажем, с одной стороны, и обыкновенным читателем и слушателем – с другой. Пока предметом изображения могло быть только событие, а средством проявления персонажа – только действие (вспомним: именно на событийном ряде строится эпическое повествование), до тех пор повседневное бытие обычного человека не могло быть положено в основу художественного произведения. Ведь реальные жизненные обстоятельства не давали обыкновенному человеку простора для проявления эпической инициативы. В этих условиях либо фольклорный герой занимает в мире такое положение, которое открывает ему возможность реализовать свои стремления (царь, полководец, богатырь), либо мир, в котором ему предстоит действовать, заведомо нереален, и тогда для того, чтобы любое желание в этом мире осуществилось, достаточно это желание высказать (чудесный мир волшебной сказки).

Нереализованные стремления, не воплощенные в жизнь желания – как вообще неосуществимые, так и представленные на той стадии, когда возможность осуществления сомнительна или многозначна, – все это стало предметом художественного интереса только в необрядовой лирике. Неслучайно большинство лирических песен вводит нас в мир переживаний самого бесправного члена патриархально-крестьянской семьи – женщины, все поведение которой жестко сковывалось рамками патриархальных норм и обычаев.

Необрядовая лирика в фольклоре появляется тогда, когда личность, независимо от ее

места на социальной лестнице, вызывает самостоятельный интерес и становится объектом изображения. Именно с появлением лирической песни произошло переключение художественного вымысла из сферы необычного в область повседневного человеческого бытия. Демократизация героя – свойство лирики не только фольклорной. Утверждение лиризма в древнерусской литературе академик Д.С. Лихачев также связывает с демократизацией ее героя: «Для нового читателя, – отмечает он, – герой литературного произведения не вознесен над ним, а вполне с ним сопоставим. Отсюда отношение к нему становится все лиричнее»*.

Обратите внимание: это фольклорное «я», обозначая индивидуальность, не выражало еще неповторимой личности. Отсюда, в частности, имя собственное во множественном числе. В песне, записанной студентами в Нехаевском районе, слова «урюпински Машки» означают – девушки из станицы Урюпинской (теперь – город Урюпинск), независимо от того, как зовут каждую из них.

И в то же время некоторое разнообразие характеров (благодаря их прикреплению к определенным ситуациям) в русской лирической песне все же складывается и, как следствие этого, образуется больший – по сравнению, например, с волшебной сказкой – выбор имен, особенно женских. Замечено, например, что в любовных песнях чаще встречается Маша, в трагических – Дуня, Дуняша, в шуточных – Катя, Катюша, Наташа, в грустных – Татьяна. Не исключено, что некоторые герои романов и поэм (а в еще большей степени их героини) своими именами обязаны лирической песне. Подробнее об этом (на примере творчества А.С. Пушкина) рассказано в книге: Д.Н. Медриш. Фольклоризм Пушкина. Вопросы поэтики. Волгоград, 1987. С. 36–40.

Поскольку герои лирической песни – такие же обыкновенные люди, как и исполнители песни или их слушатели, естественно, что и в выборе обстоятельств лирическая песня избегает всего необыкновенного. Обыкновенные предметы (коса, ведро), повседневные занятия («Почерпнула глубоко, Кромьсельки обняла, Ведерочки подняла И домой себе пошла...»), хорошо знакомые пейзажи и явления природы («На горюшке ковыль-трава...»), даже не связанные с фабулой, получают право

на существование уже потому, что они выражают чувства и настроения.

Если песня и обращается к событиям и обстоятельствам исключительным, то все же к таким, которые хотя бы однажды встречаются в жизни каждого человека. Если и описывается, например, стихийное бедствие, то это не разлив Невы выше берегов, который случается увидеть далеко не каждому поколению (он может быть упомянут разве что в составе «формулы невозможного»), а пожары – явление для деревянной Руси не столь уж необычное:

Сучинилась беда:
Загорелась слобода,
Собирались господа
Из Питера города,
Из гостинного ряда.
Дивовались господа,
Что не ясно горит,
Что не вспыхивает...**

В народном сознании песня занимает место, прямо противоположное сказке: «Сказка – складка, песня – быль». К тому же в лирической песне «быль» не давняя (как в былинке), не исключительная (как в балладе), а повседневная, ничем от обычного хода жизни не ограниченная.

Там, где в фольклорном произведении существует установка на исключительное, ощущается нужда в отмеченности начала и конца повествования. Для демонстрации обычного годится любой отрезок жизни. Отсюда – имитация «случайности» при отборе жизненного материала. В начале лирической песни ее герои обычно заняты каким-нибудь будничным крестьянским делом – косят луг, например, или вышивают рукава.

Задание

Сопоставьте три лирические произведения на близкую тему:

1. А.С. Пушкин. «Я вас любил, любовь еще, быть может...».
2. М.Ю. Лермонтов. Романс Нины из третьего действия драмы «Маскарад» («Когда печаль слезой невольной...»).
3. Народная лирическая песня «Ах, не одна, не одна...»*** или «Не спала я, младшенька, не дремала...»****.

** Песни, собранные П.В. Киреевским. Новая серия. Вып. 2. Ч. 1. (Песни необрядовые). М., 1918. № 1291 (в дальнейшем – Кир. Вып. 2. Ч. 1).

*** Народные лирические песни. 2-е изд. Л., 1961. С. 142.

**** Там же. С. 14.

* Лихачев Д.С. Развитие русской литературы X–XVII веков. Эпохи и стили. Л., 1973. С. 147.

2. ОТКАЗ ОТ АБСОЛЮТНОЙ ЦЕННОСТНОЙ ШКАЛЫ

В повествовательных жанрах фольклора оценка тем или иным явлениям дается единая, герою остается только приобщиться к общепризнанной ценностной шкале. Что хорошо, то хорошо и дорого для всех, что плохо, то также плохо для всех в равной мере. Когда сказочный герой оказывается перед 77 девушками, среди которых ему необходимо найти будущую свою жену, девушки эти совершенно одинаковы – «голос в голос, волос в волос», так что требуется, по существу, не избрать, а угадать: результат предопределен заранее. Не удивительно поэтому, что в другой русской сказке царевну Маранду среди 20 одинаковых девиц угадывает не сам герой, а его чудесный помощник.

Такая же устойчивая прямая зависимость существует в эпическом фольклоре между поступком и его результатом. Из трех прыжков последний, самый высокий, оказывается решающим, в поединке последний и самый сильный удар станет самым опасным, услышан будет лишь самый громкий призыв. Соответственно определяется набор свойств, обязательный для героя, например, громкий голос – примета богатыря.

В народной лирике абсолютная ценностная шкала подвергается сомнению. Выбор больше не предопределяется извне – он определяется собственным чувством героя или героини:

Люди бают – говорят,
Любить друга велят.
Я людей-то не слушаю,
Люблю друга всей душой*.

В лирической песне девушка любит потому, «что пришел мне сердечный друг по мысли». Оценка человека попадает в зависимость от его взаимоотношений с другими людьми, она может колебаться с переменной обстоятельностью, состояния героя и т. п. Эта изменчивость видения в зависимости от ситуации может сама составить содержание песни:

На кабак идет детинка,
Словно маков цвет цветет;
Показался ему кабацкая изба
Словно светлица светла,
А кабацкий голова, как сизой орел сидит,
Целовальники-чумаки, будто ясные сокола.
С кабаку идет детинка, как липинка гола,
В чем матушка родила,

* Народные лирические песни. 2-е изд. Л., 1961. С. 116.

И как бабушка повила;

Показался ему изба, словно темная тюрьма,
А кабацка-та голова – словно сидит сам сатана**.

Один и тот же персонаж может по-разному увидеть, оценить одно и то же и по-разному выразить свою оценку.

Название персонажа также подчас попадает в зависимость от обстоятельств, на что обращает внимание и сама песня:

При людях меня сестрицей называл,
Без людей – сизой голубушкой...***

Как это не похоже на былинку, где не только недруги, но и собственные воины величают Калина-царя не иначе, как «собака Калинин-царь», да и он сам себя иначе не называет. Более того, герой песни делает попытку как-то представить себе чужую точку зрения, принять ее в соображение, взглянуть на жизнь глазами другого человека:

Когда лучше меня найдешь – позабудешь,
Когда хуже меня найдешь – вспомнешь...****

Из этих слов отнюдь не следует, будто свою соперницу девушка действительно признает лучше себя – лучше героини она может показаться только милому.

Изменяется и соотношение между поступком и его следствием. Не динамическим усилием, а эмоциональной насыщенностью, не акустической, а психологической напряженностью слова определяется его результат. Восприятие зависит от конкретного эмоционального фона, и подчас тихое слово, вздох могут оказаться действеннее самого громкого окрика:

Другу милому кричала – он не слышит,
Правой рученькой махала – друг не видит;
Тяжелехонько вздохнула – друг оглянулся...*****

3. НАПРАВЛЕННОСТЬ РЕЧИ

Русская лирическая песня монологична по преимуществу. Этим она отличается, например, от чешской или словацкой народной песни, в которой более заметную роль играет диалог.

** Песни, собранные П.В. Киреевским. Новая серия. Вып. 2. Ч. 2. (Песни необрядовые). М., 1929. № 2446 (в дальнейшем – Кир. Вып. 2. Ч. 2).

*** Соболевский А.И. Великорусские народные песни: в 7 т. Спб., 1895–1902. Т. 2. № 455; см. также № 453, 632 (в дальнейшем – Соб.).

**** Там же. Т. 5. № 498.

***** Там же. Т. 5. № 496.

«Я» в лирической песне отражает «особый статус» героя этого жанра. В былинах повествование ведется в третьем лице. Повествование от первого лица появляется в сказке-небылице – вымысле, не претендующем не только на веру, но и не требующем даже того условного доверия, которым пользуются другие виды сказки: вспомним, что и в волшебной сказке, и в бытовой, и в сказках о животных повествование ведется все же не от первого, а от третьего лица. Небылица – нечто потешное, и первое лицо – «я» – здесь потому и допускается, что не воспринимается всерьез. Появление не потешного, а серьезного «я» – первого лица – в лирической песне отражает становление личностного начала в фольклоре.

Однако «я» лирической песни – какое-то неопределенное, колеблющееся:

Как прошла про девицу небылица,
Будто бы я батюшку обессудила,
Родную матушку обесчестила,
Что сама-то я ко милу другу приходила*.

Границы повествования и монолога размыты, местоимения первого и третьего лица взаимозаменяемы. Вначале рассказывается как будто о какой-то девице («про девицу» = про нее), затем обнаруживается, что это девица сама говорит о себе («будто бы я...»). Такая подстановка проходит незаметно еще и потому, что в лирической песне, в отличие от эпического повествования, обычно отсутствуют указания на то, где начинается, кому принадлежит и кому адресуется речь. Вот почему в сборниках русских лирических песен издатели, как правило, отказываются от кавычек: иначе пришлось бы «на глаз» членить нерасчленимое. Смена личных форм не совпадает с границами высказывания, зачастую просто неуловимыми: это скорее не смена, а подстановка одной грамматической формы на место другой. Случается и так, что в одних вариантах песня начинается от первого лица, в других оно подставляется позднее. Поэтому весьма условно положение о том, что в русской лирической песне преобладает конструкция «повествование (описание) + монолог (диалог)», хотя оно и повторяется в большинстве учебников. Русская лирическая песня – вся по своей природе монологична, и появление личного местоимения первого лица потенциально возможно везде, в любом месте песни, в любой момент. Сопоставим два высказывания на этот счет.

* Соб. Т. 2. № 94.

Д.С. Лихачев: «Певец может сперва петь как бы о другом, но потом он приводит речи этого другого, и становится ясным, что речь шла о нем самом. Певец при этом как бы забывает даже, о ком именно шла речь в начале песни»**.

Т.М. Акимова: «Повествование от одного лица может легко и без всякого указания переходить на рассказ от имени другого персонажа, так что бывает на первый взгляд непонятно, чьи слова поглощены рассказом другого и как бы им пересказаны»***.

В обоих высказываниях замечательно это «как бы», подчеркивающее зыбкость, неуловимость и в то же время естественность перехода от одного лица к другому. «Смешение» личных форм в лирической песне – не от неумения, не от неопределенности средств выражения: «о чем говорит народная поэзия, говорит она чрезвычайно художественно» (Н.Г. Чернышевский, статья «Песни разных народов», которую следует внимательно прочитать и законспектировать). Обычно по ходу песни третье лицо подменяется первым, обратное движение наблюдается реже. В этом есть своя закономерность. Если в начале песни обычно говорится о прошлом и как бы незаинтересованно, то при переходе к настоящему все яснее становится, что речь ведется о собственных переживаниях:

Любил парень красну девку до поры, до время;
Нам приходит пора-время с дружкой
расставаться****.

Сама возможность замены одной личной формы другою вполне объяснима: она вызвана нерасчлененностью субъекта и объекта в народной лирике. В каждом отдельном случае замена, в сущности, не обязательна, и потому в той же позиции в одних вариантах она происходит, в других – нет:

Что цвели-то, цвели, цвели в поле цветики
Цвели да поблекли.
Что любил-то, любил, любил парень девицу,
Любил да покинул*****.

В другом варианте находим уже не третье, а первое лицо:

** Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. Л., 1967. С. 247.

*** Акимова Т.М. Изображение психологического состояния в народной лирике // Современные проблемы фольклора. Вологда, 1971. С. 111.

**** Кир. Вып. 2. Ч. 1. № 1571.

***** Соб. Т. 5. № 595.

Цвели в поле цветики, да поблекли,
Любил меня миленький, да покинул*.

При контаминации (когда соединяются в одном тексте разные версии одного произведения либо тексты различных песен – на основе совпадения или сходства в них отдельных мотивов, ситуаций, образов) несовпадение лица, от которого ведется повествование в соединяемых текстах, не служит препятствием для соединения частей; более того, контаминация способствует тому, что подчас по ходу песни изменяется не только лицо, но и личность повествователя. Перемена личности повествователя – не такое уж редкое явление:

Женись, женись, женись, мой любезный,
А я замуж, девка, пойду.
В чистом поле, при долине
Стоял высок терем;
В том ли новом, славном теремочке
Девки песни поют:
Знать, знать мою сударушку сговаривают...**

Здесь от первого лица поочередно выступают разные персонажи – сначала она, потом он, – но это не диалог: для диалога необходимо, чтобы хотя бы один из говорящих время от времени становился слушателем.

Если в эпических жанрах лицо повествования строго определено (только третье – в былине и сказке, только первое в небылице), то в лирической песне, как мы видим, иначе. Здесь возможность высказываться попеременно то от лица «повествователя», то от имени одного из персонажей делает естественным в этом жанре изложение как бы с различных точек зрения в границах одного текста.

К тому же в лирическую ситуацию вовлекается не только «автор» («я»), но и его собеседник. В эпическом повествовании направленность речи четко разграничена: персонаж всегда обращается к внутреннему адресату – другому персонажу (внутренняя коммуникация), а повествователь – к внешнему адресату, слушателю (внешняя коммуникация). В лирической песне адресат, как внутренний, так и внешний, может оказаться условным или неопределенным. Лишь в немногих русских песнях герои действительно ведут разговор между собой, чаще присутствие одного из собеседников неопределенное или мнимое. Это разговор отсутствующих. Так в коммуникации внутренней. То же и в коммуникации внешней.

Если сказка или былина рассчитана на слушателя, то лирическая песня исполняется для себя. Не только исполнитель и персонаж, но и исполнитель и слушатель как бы сливаются в одном лице, а подчас и на месте слушателя оказывается персонаж:

Кручинна красна девица, печальна;
Никто ее кручинушки не знает /.../
Печальна душа красна девица, печальна,
Не можешь ты злу горю пособити,
Не можешь ты мила друга забыть...***

О красной девице ведется рассказ, но и обращается певец к ней же. «Внешний» и «внутренний» круги общения пересекаются и смешиваются.

Варианты песен демонстрируют широкий круг оттенков – от прямого обращения одного персонажа к другому до безадресного возгласа. Так, трудно сказать, следует ли воспринимать как обращение и выделять запятыми слова «мой милый друг» в песне:

Не доставайся мой милый друг
Моим сестрам разлучницам,
Доставайся мой милый друг
Одной матери сырой земле****.

Можно посочувствовать издателю: и наличие, и отсутствие запятых, выделяющих слова *мой милый друг*, вносит в этом случае категоричность, которой нет в устном тексте. В данном случае перед нами своеобразное поэтическое построение – полуобращение, адресованное персонажу непосредственно, полузакливание с таинственным всеильным адресатом.

Свободное приобщение «автора» к личности героя, к его судьбе, его чувствам и мыслям в народной лирике связано, однако, с весьма слабой индивидуализацией и этой личности, и облика повествователя, и потому определения песенного лиризма как «обобщенно-личной субъективности» или «субъектного синкретизма», которые встречаются в исследованиях последнего времени, представляются весьма удачными.

И только в литературе, по мере становления индивидуального характера, открытая в народной лирике возможность варьировать лицо повествователя и адресата приобретает новую функцию, а право быть первым лицом – новый смысл, всякий раз неповторимый.

* Линева Е. Великорусские песни в гармонизации. СПб., 1904. Вып. 1. С. 90.

** Кир. Вып. 2. Ч. 2. № 2244.

*** Соб. Т. 5. № 50.

**** Там же. № 232.

Вспомним, как об этом сказано у Маяковского в поэме «Про это»:

«Он» и «она» баллада моя.
Не страшно нов я.
Страшно то,
что «он» – это я
и то, что «она» –
моя.

Необязательность в лирической песне внешнего адресата имеет особое значение. Только в отсутствие адресата реального мог появиться адресат условный. Речь идет о новой функции, а не о форме самой по себе. Ведь форма обращения типа «Не шуми, мати, зеленая дубровушка» возможна и в сказке, но там призыв был бы действительно обращен к дубровушке, и в ответ она обязана была бы немедленно замолкнуть. В песне же обращение – и способ изображения обстановки, в которой совершается действие, и указание на время года или суток, и средство введения психологического параллелизма или другого построения, известного как «ступенчатое сужение образа» (вспомните работы А.Н. Веселовского и Б.М. Соколова).

Условность песенного обращения особенно наглядна в отрицательном сравнении, когда обращение проникает в первую, отрицательную, т. е. заведомо «воображаемую» его часть:

Не вы, ветры, не вы, ветры, понавняли –
Невзначай, невзначай гости въехали...

Одна из важных функций обращения в песне – это косвенное название (а одновременно и ненавязчивая самохарактеристика) лирического героя: не для всякого зеленая дубровушка – «мати».

Освободившись от чисто коммуникативной, динамической по своему характеру функции, слово-обращение приобретает новые, условные, сугубо художественные свойства.

4. ЛИРИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ И МОДАЛЬНОСТЬ ПОВЕСТВОВАНИЯ

Если тем уровнем, на котором сказочная поэтика обнаруживает свою устойчивость и специфику, является функция, то для лирической песни таким уровнем оказывается сюжетная ситуация – определенное взаимоотношение персонажей в пределах времени между изменяющимися эти взаимоотношения событиями.

Относительно модальности действий в сказке существует полная определенность.

Различие в модальности, т. е. в мере соответствия слова и дела, наблюдается между сказочными жанрами, внутри же каждого из них взаимоотношение однозначно: либо, будучи упомянутым, событие непременно, неотвратимо, вне зависимости от того, в какой модальности оно упомянуто, совершится (иначе говоря, в волшебной сказке между словом и делом устанавливается полное соответствие – это абсолютная модальность), либо действие отрицается категорически, с порога – уже в жанровой характеристике – «небылица», и тем самым провозглашается полное несоответствие между словом и делом (нулевая модальность).

В отличие от эпоса, в лирике устойчива ситуация, а события существуют не столько как реальность, сколько как желание, опасение, как возможность или вероятность, заключенная уже в самой ситуации, но не обязательно воплощенная в событии. Поэтому в лирической песне многообразие отношений между речью и событием раскрывается как внутренняя возможность жанра. Здесь стираются границы между тем, что было, и тем, что может случиться. Вымысел, который в сказочном повествовании утвердился как средство изображения событий, в реальной действительности нереальных и невозможных, в лирике становится средством передачи реального, но неявного или невидимого – мыслей и чувств человеческих. Чтобы умерший герой сказки заговорил, ему необходимо воскреснуть, и здесь не обойтись без мертвой и живой воды. Герой лирической песни после своей смерти обращается к живым, чтобы высказать то, что не смог или не успел сказать при жизни, пользуясь неоднозначной модальностью лирической речи: «Если бы мог говорить, сказал бы...».

Из двух категорий – слово и дело – волшебная сказка допускает неопределенность характера высказывания (названное действие совершается, и притом независимо от того, в каком виде оно упомянуто – в форме приказа или запрета, пожелания или клеветы); в песне же определенно слово, неопределенно действие (называется и такое действие, которое не происходит). В лирике нивелируется модальность совершающегося, вопрос о реальности протекания событий если и возникает, то в совсем ином, чем в эпосе, плане. Через воображаемые действия обрисованы в песне реальные чувства и мысли. Если герой или героиня услышат, что для того, чтобы возлюбленные встретились, необходимо сносить башмаки на железной подошве, то в волшебной сказке со-

вершится чудо любви – герой пройдет пешком не одно царство, башмаки будут сношены, разлуке наступит конец; в лирической песне не будет ни чудес, ни сношенных башмаков, ни встречи: там упоминание о башмаках на железной подошве – это формула невозможного, она выражает силу любви и неимоверную тяжесть разлуки. В песне вполне естественны пожелание или повеление – без осуществления, спор – без разрешения, вопрос – без ответа. Отсюда столь обычная для песни прямая речь в конце её, в волшебной сказке совершенно невозможная. Одна и та же ситуация, один и тот же образ окажутся динамичными в эпическом повествовании и эмоциональными, но лишёнными внешнего действия – в лирике. Так, и в сказке, и в песне героям могут быть даны невыполнимой трудности задания. В сказке с этими заданиями герой справляется – обычно при содействии чудесного помощника. В песне может встретиться почти сказочная ситуация:

Да прислал же то мне милый друг
Свое жалкое челобитье,
Свою белую рубашечку,
Да велел-то мне милый друг
Без воды ее бело вымыть,
Да без ветру сухо высушить.
Уж я вымою рубашечку
Своими горячими слезами,
Уж я высушу рубашечку
Я тяжелыми вздохами...*

Условны действия, реальна горечь разлуки.

Герою сказки стоит лишь подумать: «Хорошо бы, если бы на этом месте был дворец!» – и дворец непременно появится. В песне, напротив, персонаж может перебирать в памяти поступки, которые так и не будут совершены. Так, девушка вынуждена повиниться, когда ее выдают замуж за старого и нелюбимого, но что она при этом чувствует («лестница чувств», по определению А.С. Пушкина), в песне высказано через воображаемые действия: замуж не пойду; хоть и пойду – рядом не сяду; хоть и сяду – не обниму; хоть и обниму – не поцелую; хоть поцелую – сплуну...

В песне осуществление даже уже начатого действия – проблематично:

На ступенечку ступила, –
Приздумалася;
На другую я ступила, –
Образумилася;
А на третью я ступила –

Ворочусь, млада назад,
Дружку выговорю...**

Если расположить фольклорные жанры в определенной последовательности, взяв за основу средний для каждого жанра «коэффициент подвижности», то волшебная сказка окажется на одном полюсе, лирическая песня – на другом. Герой волшебной сказки совершает невероятнейшие перемещения по горизонтали, а подчас и по вертикали: даже в мифе, чтобы встретиться с богом, герой вынужден был ждать, пока тот не снизойдет на землю, – герой сказки взбирается и на небо. Герой лирического произведения зачастую вообще не перемещается в пространстве. Это не значит, что песня статична: движутся взгляд, чувства, мысль, т. е. не герой во времени и пространстве, а как бы время и пространство в герое; движение из реальной модальности переходит в неопределенную. И вот, едва появившись в ступенчатом ряду, названные в начале сужающегося ряда предметы тут же оказываются как бы за кадром, так и не приняв участия в действии.

5. ФАКУЛЬТАТИВНОСТЬ (НЕОБЯЗАТЕЛЬНОСТЬ) РАЗВЯЗКИ

При сопоставлении нескольких вариантов лирической песни обнаруживается, что наибольшие расхождения между ними приходятся на заключительные строки. Ссылки некоторых исследователей на то, что конец «хуже всего запоминается», ничего не объясняют, они сами нуждаются в объяснении. Ведь со сказкой дело обстоит прямо противоположным образом: так вариативность падает как раз по мере приближения к финалу. Когда сказка и песня основываются на сходных реалиях, различия выступают особенно рельефно. Так, в сказке, если в числе ее персонажей имеются три брата, то положенное испытание они проходят поочередно, причем только младший преодолевает все преграды. Среди песенных вариантов находим внешне нечто подобное:

Загаварил радимой батюшка:
«Каму на службу итить?»
Большому итить –
Таво жаль будить!
А середнему итить –
Детей многа;
Итить сыну меньшому!»***

* Кир. Вып. 2. Ч. 2. № 2043.

** Соб. Т. 5. № 376.

*** Кир. Вып. 2. Ч. 2. № 2329.

Однако в этой песенной ситуации что ни вариант, то новое решение. В одних песнях жребий выпадает старшему брату, в других – младшему, иногда младший готов служить за старшего – вопреки жребию, порой брат, которому выпал жребий, не подходит под аршин. Такое разнообразие концовок – свидетельство того, что в каждом отдельном варианте предлагаемая развязка рассматривается как одна из возможных. Наконец, имеются варианты, в которых результат жеребьевки вообще не общается.

А вот пример того, как лирическая песня отказывается от балладного сюжетного развития. Герой хочет встретиться с милой и просит ее открыть окно:

– Уж я рада бы окошечко открыла, –
Лежит нелюб на правой моей ручке. –
«Отвернись, моя милая, от нелюба,
Я убью твою нелюба с туга лука».

Однако там, где в балладе уместно было бы трагическое действие, в песне следует такой ответ:

– Убить-то, мой сердечный друг, не убьешь;
Хоша убьешь, ты каку корысть получишь?
Только получишь ты напасти,
От которых напастей нам пропасти!*

На том песня завершается.

Известны песни, которые заканчиваются целым каскадом подобных уступительных конструкций-предположений. Высказывание в песне приурочено к моменту, когда ситуация уже сложилась, и тогда не столь существенно, будут совершаться какие-либо поступки или нет: они все равно не снимут настроения, которым рождена и живет песня. Отнесенные к будущему действия угадываются из настроения, они проблематичны и потому-то намечаются частично, как бы пунктиром, то и вовсе опускаются. Все возможности изображенной в лирической песне ситуации не могут быть исчерпаны какой-либо определенной, единственной развязкой. Лирическая ситуация уже в силу своей всеобщности таит в себе вероятность не одного, а нескольких решений, причем различия между этими решениями, по сравнению со значимостью ситуации, представляются песне несущественными.

Теперь понятно, почему вариативность лирической песни возрастает к концу ее, тогда как в сказке более вариативно начало. Как раз тот элемент композиции, который в эпическом

повествовании (в частности, в сказке) наиболее весом (развязка) и потому регламентирован наиболее строго, в лирической песне становится компонентом факультативным, т. е. наиболее независимым от нормы. Поскольку в повествовательных жанрах действует закон фабульной завершенности, там все узлы развязываются, противоречия разрешаются благодаря либо необычайному герою, либо исключительным обстоятельствам, либо тому и другому вместе. Отказавшись от неперменного разрешения конфликта, лирическая песня тем самым освободилась и от необходимости предлагать решения во что бы то ни стало, а значит, и решения мнимые, нереальные, утопические. Стремление к счастью и справедливости, всегда присущее народному творчеству, лирика уже не обязана направлять в иллюзорное русло (хотя иногда и делает это). Это связано с тем, что лирика обратилась прежде всего как раз к тем коллизиям, разрешение которых представляется в действительности наименее вероятным, и к тем героям, осуществление воли которых наиболее затруднено.

Отсутствие фабульной развязки в лирической песне отнюдь не свидетельствует о ее смирении перед действительностью. Напротив, в этом проявляется стремление личности подняться над неудовлетворяющей ее реальностью. Отсутствие развязки – одна из причин того, что не только персонаж, но и исполнитель, и слушатель (а между ними нет существенных различий) как бы сами оказываются перед решением, которое никто другой принять за них не может.

Задания и вопросы

1. Еще раз обратитесь к заданию, предложенному в конце первого раздела. Можете ли вы теперь, прочитав остальные разделы, дополнить свой ответ?

2. Перечислите, какие хозяйственные дела и заботы упоминаются в русских лирических песнях о любви (для этого надо привлечь не менее 25–30 песен). Как эти занятия характеризуют героя лирической песни? Как связаны они с сюжетом каждой песни?

3. Приведите примеры того, как мотивируются симпатии и антипатии персонажей в сказке и в лирической песне. Как в этом проявляется различие между двумя фольклорными жанрами?

4. Выпишите из лирических песен, включенных в хрестоматию, все случаи обращения (к людям, к природе и т. п.). Сколько из них можно отнести к риторическим восклицаниям и риторическим вопросам? Какова их роль? Приведите примеры.

* Кир. Вып. 2. Ч. 2. № 2357.


5. Выпишите 5–10 примеров того, как в необрядовых лирических песнях упоминаются явно неправдоподобные события (девушка собирается улететь, как птица, и т. п.). Есть ли основания в подобных случаях говорить о фантастике? Обоснуйте свой ответ.

6. Какие элементы сюжета наиболее, а какие наименее устойчивы в русской традиционной лирической песне? Почему?

7. Выпишите из лирических песен (не менее 25–30 текстов) все упоминания растений (цветов, деревьев, злаков и т. п.). Как они связаны с русским пейзажем? Есть ли среди них такие, которые не растут у нас? Как и для чего они попали в русскую песню? Так же выпишите и проанализируйте все упоминания животных.

8. Выучите наизусть русскую народную лирическую песню, которая вам больше всего понравилась. Подготовьте ее целостный анализ.

Примечание. Ответы на все вопросы, кроме шестого, могут быть подготовлены в качестве спецвопросов (письменно).



***Scientific and pedagogical heritage
of D.N. Medrish (Poetics
of the Russian folk lyrical song)***

The article deals with the general characteristics of the scientific activities of an outstanding scientist and teacher, the establisher of the Volgograd scientific school of studying the folklorism of literature, the professor D.N. Medrish. There is included his work "Poetics of the Russian folk lyrical song" (1989) in the article printed by a small number of copies at a risograph as the methodological recommendations to the individual work of the students of the philological department in Volgograd State Pedagogical University. It isn't accessible for the modern researches and students. Its republication is defined by topicality and a high scientific and pedagogical significance of the work of the scientist.

Key words: *D.N. Medrish, scientific and pedagogical heritage, poetics, folk lyrical song.*

(Статья поступила в редакцию 14.07.2021)



Э.Ф. ШАФРАНСКАЯ
(Москва)

«МЕДРЕСЕ» МЕДРИША
(рецензия на книгу:
Гольденберг А.Х., Путило О.О.,
Тропкина Н.Е. Профессор
сказочных наук: Научная
биография Д.Н. Медриша.
М.: Флинта, 2021. 456 с.)

«Закон Медриша», «уроки Медриша», «школа Медриша», писать «медрешее» и прочие афористичные словосочетания, о которых читатель узнает из книги «Профессор сказочных наук», согласуются с одной из версий происхождения фамилии *Медриш*, по словам ее носителя, восходящей к арабскому слову *медресе* – центру знаний и культуры, т. е. к школе.

Творческая деятельность Давида Наумовича Медриша по вектору своего развития и по поросли вокруг него в виде молодых исследователей, защитивших под его руководством диссертации, – действительно научная школа. Не каждой кафедре, не каждому вузу может повезти – работать и формироваться рядом с корифеем науки. Волгоградскому социально-педагогическому университету повезло. Область интересов Д.Н. Медриша – фольклор и литература в их взаимодействии и взаимовлиянии. Медриш вскрыл в этой пограничной зоне словесности многообразные тропы, дороги и дорожки, причем с противоположно направленными векторами. «Сказка о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина – литературный вариант народной? А вот нет, скорее всего, это народ приватизировал пушкинскую сказку. Кропотливо, шаг за шагом, от статьи к статье Медриш аргументированно доказывает это. А пушкинская «Барышня-крестьянка» по своей интенции родом из народной лирической песни. А «Золотой петушок» вообще не сказка, а антисказка.

Медриша не осенило – чтобы прийти к таким открытиям, нужно было потратить целую жизнь на исследование фольклорной действительности и закономерностей разнонаправленных дискурсивных пластов.

В рецензируемой научной биографии Д.Н. Медриша хронологически представлены этапы формирования его как ученого, в которых отражались находки и открытия, важные для развития филологической науки этого времени. Авторы биографии делят научный путь Медриша на пять этапов.

1950–1960-е гг.: на этом первом этапе Медриш исследует прозу «певца Донбасса», советского писателя Бориса Горбатова, по его творчеству он защитил кандидатскую диссертацию. Однако уже на этом материале намечается грядущий путь исследователя. Так, он опознает тот материал, который попал в прозу как фольклор горнорабочих, в частности нарративы с образами шахтерской демонологии. Это, прежде всего, персонаж по фамилии Шубин. Медришу также принадлежит обоснование отличий исторической и литературной документальности, что весьма актуально и для современной литературы. После Горбатова Медриш круто изменяет вектор своего научного творчества. Он обратился к прозе Чехова и «оказался на пороге важного литературоведческого открытия» (с. 25), опознав в рассказах Чехова конца 1880-х гг. страницы ненаписанного романа.

Вторым этапом авторы монографии видят 1970-е гг.: Медриш занимается проблемой художественного времени в фольклоре и литературе, отличием событийного времени от сюжетного, понятием художественного календаря, в частности, исследуя поэмы Д. Кедрина и А. Вознесенского, продолжая работать над теми особенностями фольклоризма Чехова, которые не замечали коллеги-филологи.

Третий этап – 1980-е гг., насыщенные преподавательской и исследовательской работой. Именно в эти годы зарождается пристальное изучение фольклоризма пушкинского творчества.

«Под знаком Пушкина» – так назван в монографии этап 1990-х гг. Пушкинистика пополнилась множеством уникальных, самобытных прочтений, сделанных Медришем: это и сказки, и «Повести Белкина», и «Медный всадник», и «Капитанская дочка». Пушкин открылся на разных уровнях заново: это и предметные детали, и прецедентные тексты, и эле-

менты обрядов, никем прежде до Медриша не замеченные.

В начале XXI в. работа над Пушкиным продолжилась.

Это продвижение Д.Н. Медриша в глубь словесности сопровождалось выходом фундаментальных статей и монографий, встречавших не только интерес и участие у коллег, но и высокую оценку выдающихся ученых: В.Я. Проппа, Д.С. Лихачева и др.

Аналитика научной работы Медриша, представленная в монографии преподавателей кафедры литературы и методики ее преподавания ВГСПУ, чрезвычайно ценна. С одной стороны, она служит неким триггером для молодых исследователей, указывая им вектор, как и куда надо двигаться в изучении проблемы фольклоризма литературы, продолжать то, что наметил Медриш. С другой стороны, работы такого жанра, как монография «Профессор сказочных наук», необходимы как противодействие беспощадному механизму забвения, и ученого дискурса в том числе. Мы бы, в свою очередь, предложили в качестве тематики разного уровня квалификационных работ – курсовых, дипломных, магистерских – исследование именно научной деятельности филологов, в нашем случае – проблематику литературоведческих и фольклористических трудов Медриша.

Личность Давида Наумовича Медриша представлена в книге разнопланово. Помимо рецептивного изложения его научных изысканий, аннотированной библиографии академических трудов, ряда статей методического, популяризаторского и исследовательского характера, в монографии содержится живой «жизненный» материал – опубликованы его устные мемуары, о Медрише говорят те, кто знал его лично: дочь, коллеги, ученики. Медриш пред-

стает в книге и вовсе с неожиданной стороны: опубликованы его стихи разных лет.

Ряд стихотворений воспринимается с учетом контекста книги. Например, «Сказка», сочиненная в 1942 г. в Самарканде, во время эвакуации (с. 358):

<...>

Темнеет. Курочка кудахчет,
И дедка плачет, и бабка плачет.
Но дедка просит, и бабка просит,
Золотое яйцо им курочка сносит...
Пятнадцать минуло лет с тех пор,
Вечер, сад, глинобитный забор.
Мне ветер прохладой гладит лицо,
Я снова гляжу в вышину.
Мне тучка снесла непростое яйцо –
Золотое яйцо – луну.

<...>

Картина мира шестнадцатилетнего юноши уже фольклоризирована задолго до выбранного им профессионального пути и его будущих работ о поэтике сказки (сказка о курочке, снесшей золотое яйцо, аллюзивно присутствующая в приведенных строках, до сих пор один из загадочных сюжетов в фольклоре). И еще одна параллель: двумя годами позже, в 1944 г., ту же восточную луну видит Анна Ахматова: *Когда лежит луна ломтем чарджуйской дыни / На краешке окна, и духота кругом...* Разные и в чем-то графически схожие образы – яйцо и дыня – рождают у зрелой женщины, опытного поэта, и практически мальчика одно и то же чувство – одиночество.

Вся концепция книги волгоградских коллег Медриша выстроена стройно и многослойно. Она зовет к изучению наследия многогранного таланта, достижения и умозаключения которого, уверена, должны стать основополагающими в методологии исследований современных филологов.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Арбузова
Виктория Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Института филологии Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семёнова-Тянь-Шанского. E-mail: arbvictoria@mail.ru
- Бибикова
Надежда Вячеславовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова. E-mail: nbibikova20@mail.ru
- Будникова
Алина Александровна* – аспирант кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков Московского педагогического государственного университета, тьютор Школы иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». E-mail: alinabudnikova@gmail.com
- Ванягина
Марина Романовна* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского военного ордена Жукова института войск национальной гвардии РФ. E-mail: marmalkina@rambler.ru
- Варшамова
Нина Львовна* – кандидат социологических наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии. E-mail: danilov3@mail.ru
- Врублевская
Оксана Валентиновна* – доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: gesse-wolf2009@yandex.ru
- Галичкина
Елена Николаевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Астраханского государственного университета. E-mail: elena.galichkina@mail.ru
- Гольденберг
Аркадий Хаимович* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: goldenberg48@mail.ru
- Гуров
Андрей Николаевич* – кандидат филологических наук, доцент кафедры испанского языка и перевода Московского государственного лингвистического университета. E-mail: gurovan@inbox.ru
- Данилов
Кирилл Владимирович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии. E-mail: danilov3@mail.ru
- Дашкевич
Лилия Федоровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Алтайского государственного педагогического университета. E-mail: dashke.witch@mail.ru

- Еремина
Лариса Ивановна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова. E-mail: lariv73@mail.ru
- Ивденко
Наталья Владимировна* – старший лаборант кафедры зарубежной литературы и сравнительного культуроведения Кубанского государственного университета. E-mail: janeaere@mail.ru
- Игнатьев
Владимир Петрович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры экспертизы, управления и кадастра недвижимости Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. E-mail: vpi_50@mail.ru
- Идразова
Элина Сайд-Ахмадовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Чеченского государственного университета. E-mail: elinastar.ru@mail.ru
- Казакова
Анна Федоровна* – кандидат педагогических наук, старший методист Камышинского политехнического колледжа. E-mail: kazakova_af@mail.ru
- Камышанченко
Елена Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета. E-mail: kamyshanchenko@bsu.edu.ru
- Каримова
Римма Хатиповна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: r.k.karimova@strbsu.ru
- Козина
Оксана Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Алтайского государственного педагогического университета. E-mail: cck2004@mail.ru
- Козырева
Ольга Анатольевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kozyrevaoa@mail.ru
- Кузеванова
Екатерина Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Алтайского государственного педагогического университета. E-mail: katerina_kuzevanova@mail.ru
- Ленская
Ирина Юрьевна* – кандидат социологических наук, доцент кафедры корпоративного управления Волгоградского института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. E-mail: lenskaya.irina@bk.ru
- Ма Лиши* – аспирант кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: lishi.ma@yandex.ru
- Макевнина
Ирина Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: makevnina_ira@mail.ru
- Максимова
Инна Радиславовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Академии ФСИН России. E-mail: inna_maksimova76@mail.ru

- Меркулова
Евгения Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Алтайского государственного педагогического университета. E-mail: enmerkuloва@yandex.ru
- Мишина
Галина Витальевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: g.v.mishina@strbsu.ru
- Мужиченко
Маргарита Владимировна* – кандидат медицинских наук, доцент кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: einphysiologist@yandex.ru
- Мунгашева
Марина Сайдамагомедовна* – ассистент кафедры иностранных языков Чеченского государственного университета. E-mail: galatitime@yandex.ru
- Надежкина
Елена Юрьевна* – кандидат биологических наук, доцент кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: einphysiologist@yandex.ru
- Никифорова
Татьяна Юрьевна* – кандидат психологических наук, руководитель структурного подразделения Центра развития образования городского округа Самара. E-mail: tati163@mail.ru
- Новикова
Елена Ивановна* – кандидат биологических наук, доцент кафедры эколого-биологического образования и медико-педагогических дисциплин Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: einphysiologist@yandex.ru
- Нос
Наталья Ивановна* – старший преподаватель кафедры иностранных языков Новосибирского государственного университета экономики и управления «НИНХ». E-mail: nnatalja@ngs.ru
- Орлова
Елена Александровна* – старший преподаватель кафедры русского языка и общего языкознания, русской и зарубежной литературы Калмыцкого государственного университета им. Б.Б. Городовикова. E-mail: elena.orlova08@yandex.ru
- Павловская
Ирина Григорьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: irinapav05@yandex.ru
- Пасечная
Людмила Алексеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: yudmila-pasechnaya@yandex.ru
- Попова
Ольга Викторовна* – доктор педагогических наук, профессор, советник при ректорате Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукшина. E-mail: pov@bigpi.biysk.ru

- Пригарина
Наталья Константиновна* – доктор филологических наук, профессор кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: prigarina99@mail.ru
- Провоторова
Наталья Викторовна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Луганского государственного педагогического университета. E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru
- Русанова
Ирина Юрьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации Удмуртского государственного университета. E-mail: rusanovaiy@gmail.com
- Самохина
Ольга Викторовна* – преподаватель кафедры русского языка и социально-культурной адаптации Волгоградского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ. E-mail: olga0105prelest@mail.ru
- Сижажева
Арина Олеговна* – преподаватель дополнительного образования Дворца творчества детей и молодежи г. Нальчика. E-mail: arinasizhazh@mail.ru
- Словохотов
Кирилл Павлович* – ассистент кафедры английского языка Смоленского государственного университета. E-mail: kirillslov@gmail.com
- Стаценко
Алла Николаевна* – старший преподаватель кафедры русского языка и социально-культурной адаптации Волгоградского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ. E-mail: alia0902@mail.ru
- Страхова
Ксения Александровна* – кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета. E-mail: strakhova@bsu.edu.ru
- Хаустова
Галина Алексеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Алтайского государственного педагогического университета. E-mail: haustova_ga@altspu.ru
- Хрипунова
Елена Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Волгоградского государственного технического университета. E-mail: elytza@mail.ru
- Шахурдин
Василий Дмитриевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной графики Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. E-mail: shahvas@mail.ru
- Шеховцева
Татьяна Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета. E-mail: shekhovtseva@bsu.edu.ru
- Шурупова
Ольга Сергеевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка Института филологии Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семёнова-Тян-Шанского. E-mail: shurupova2011@mail.ru
- Щербина
Валентина Евгеньевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкой филологии и методики преподавания немецкого языка Оренбургского государственного университета. E-mail: yudmila-pasechnaya@yandex.ru

Ян Жуй

– аспирант кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: 79796145811@mail.ru

*Яшина
Елена Викторовна*

– кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Саратовской государственной юридической академии. E-mail: danilov3@mail.ru





INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Alina Budnikova* – Post Graduate Student, Department of French Language and Linguodidactics, Institute of Foreign Languages, Moscow Pedagogical State University, tutor, School of Foreign Languages, National Research University “Higher School of Economics”. E-mail: alinabudnikova@gmail.com
- Alla Statsenko* – Senior Lecturer, Department of Russian Language and Social and Cultural Adaptation, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: alia0902@mail.ru
- Andrey Gurov* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Spanish Language and its Translation, Moscow State Linguistic University. E-mail: gurovan@inbox.ru
- Anna Kazakova* – PhD (Pedagogy), Senior Specialist in Teaching Methods, Kamyshin Polytechnic College. E-mail: kazakova_af@mail.ru
- Arina Sizhazheva* – Lecturer of Additional Education, the Center of Creative Activities of Children and Youth in Nalchik. E-mail: arinasizhazh@mail.ru
- Arkadiy Goldenberg* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: goldenberg48@mail.ru
- Ekaterina Kuzevanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University. E-mail: kate_rina_kuzevanova@mail.ru
- Elena Galichkina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology, Astrakhan State University. E-mail: elena.galichkina@mail.ru
- Elena Kamyshanchenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Belgorod State National Research University. E-mail: kamyshanchenko@bsu.edu.ru
- Elena Khripunova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: elytsa@mail.ru
- Elena Nadezhkina* – 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 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 Orlova* – Senior Lecturer, Department of Russian, Language and General Language Studies, Russian and Foreign Literature, Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov. E-mail: elena.orlova08@yandex.ru
- Elena Yashina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Saratov State Law Academy. E-mail: danilov3@mail.ru
- Elina Idrazova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Chechen State University. E-mail: elinastar.ru@mail.ru
- Evgeniya Merkulova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University. E-mail: enmerkulova@yandex.ru
- Galina Khaustova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University. E-mail: haustova_ga@altspu.ru
- Galina Mishina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, the Sterlitamak branch of Bashkir State University. E-mail: g.v.mishina@strbsu.ru
- Inna Maksimova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, PhD (Pedagogy), Associate Professor, The Academy of the FPS of Russia. E-mail: inna_maksimova76@mail.ru
- Irina Lenskaya* – PhD (Social Sciences), Associate Professor, Department of Corporate Management, Volgograd Institute of Management – branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: lenskaya.irina@bk.ru
- Irina Makevnina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Volgograd State Technical University. E-mail: makevnina_ira@mail.ru
- Irina Pavlovskaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: irinapav05@yandex.ru
- Irina Rusanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistic and Linguodidactic Support of Foreign Professional Communication, Udmurt State University. E-mail: rusanovaiy@gmail.com
- Kirill Danilov* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Saratov State Law Academy. E-mail: danilov3@mail.ru
- Kirill Slovokhotov* – Assistant, Department of English Language, Smolensk State University. E-mail: kirillslov@gmail.com
- Kseniya Strakhova* – PhD (Philosophy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Belgorod State National Research University. E-mail: strakhova@bsu.edu.ru

- Larisa Eremina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education. E-mail: lariv73@mail.ru
- Liliya Dashkevich* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University. E-mail: dashke.witch@mail.ru
- Lyudmila Pasechnaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Language and its Teaching Methods, Orenburg State University. E-mail: yudmila-pasechnaya@yandex.ru
- Ma Lishi* – Post Graduate Student, Department of General and Russian Language Studies, Pushkin State Russian Language Institute. E-mail: lishi.ma@yandex.ru
- Margarita Muzhichenko* – PhD (Medical Sciences), Associate Professor, Department of Ecological and Biological Education and Medical and Pedagogical Disciplines, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: einphysiolog@yandex.ru
- Marina Mungasheva* – Assistant, Department of Foreign Languages, Chechen State University. E-mail: galatitime@yandex.ru
- Marina Vanyagina* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Languages, Saint-Petersburg military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation. E-mail: marmalkina@rambler.ru
- Nadezhda Bibikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education. E-mail: nbibikova20@mail.ru
- Natalia Ivdenko* – Senior Laboratory Assistant, Department of Foreign Literature and Comparative Cultural Studies, Kuban State University. E-mail: janeaere@mail.ru
- Natalia Nos* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Novosibirsk State University of Economics and Management “NINH”. E-mail: nnatalja@ngs.ru
- Natalia Prigarina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: prigarina99@mail.ru
- Nataliya Provotorova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: provotorova.natalija@yandex.ru
- Nina Varshamova* – PhD (Social Sciences), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Saratov State Law Academy. E-mail: danilov3@mail.ru
- Oksana Kozina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University. E-mail: cck2004@mail.ru
- Oksana Vrublevskaya* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: gesse-wolf2009@yandex.ru

- Olga Kozyreva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kozyrevaoa@mail.ru
- Olga Popova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Counselor of Rector's Office, Altai Territory State Humanitarian and Pedagogical University named after V.M. Shukshin. E-mail: pov@bigpi.biysk.ru
- Olga Samokhina* – Lecturer, Department of Russian Language and Social and Cultural Adaptation, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: olga0105prelest@mail.ru
- Olga Shurupova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Language, Institute of Philology, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: shurupova2011@mail.ru
- Rimma Karimova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Languages, the Sterlitamak branch of Bashkir State University. E-mail: r.k.karimova@strbsu.ru
- Tatyana Nikiforova* – PhD (Psychology), the Head of Organization Department of the Center of Development of Education in the city district Samara. E-mail: tati163@mail.ru
- Tatyana Shekhovtseva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Professional Communication, Belgorod State National Research University. E-mail: shekhovtseva@bsu.edu.ru
- Valentina Sherbina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Language and its Teaching Methods, Orenburg State University. E-mail: yudmila-pasechnaya@yandex.ru
- Vasily Shakhuridin* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Engineering Graphics, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University. E-mail: shahvas@mail.ru
- Viktoriya Arbuzova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, Institute of Philology, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University. E-mail: arbvictoria@mail.ru
- Vladimir Ignatyev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Expert Examination, Management and Cadastral Register, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, E-mail: vpi_50@mail.ru
- Yang Rui* – Post Graduate Student, Department of General and Russian Language Studies, Pushkin State Russian Language Institute. E-mail: 79796145811@mail.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачёв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)

А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.

Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)

С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.

М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.

Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

Е.В. Мецерьякова, д-р пед. наук, проф.

Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

М. Олейник, д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)

С.В. Перевалова, д-р филол. наук, доц.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.

А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.

А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)

К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,
проф., засл. работник высшей школы РФ

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education,
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy chief editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vasily Suprun, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Evgenia Brysina, Advanced PhD (Philology), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Kristina Dekatova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladimir Karasik, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Alexander Korablev, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Oksana Kravchenko, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)
Nikolay Krasavsky, Advanced (Philology), Professor
Leonid Krysin, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Sergey Kryuchkov, Advanced PhD (Physics and Math), Professor
Marina Larionova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)
Olga Leontovich, Advanced PhD (Philology), Professor
Gulmira Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
Marek Olejnik, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Svetlana Perevalova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Natalia Puryшева, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Aleksey Sergeev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Alla Tryapitsyna, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)
Alexander Fokin, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)
Hengst Karlheinz, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)
Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)
Eleonora Shafranskaya, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)
Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)