



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА



•  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№8 (161)  
2021



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

**№8(161)**

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.

ЗАЙЦЕВ В.В. Методика постановки предметных целей уроков математики в начальной школе .....	4
КОННОВА Н.М. Понятие «самореализация личности»: междисциплинарный анализ .....	13
КОРЕНЕЦКАЯ И.Н. Подкасты в формировании навыков аудирования и говорения в обучении английскому языку студентов-бакалавров .....	20
СЕМЕНОВА В.В. Повышение компетентности педагогов по созданию инклюзивной образовательной среды дошкольного учреждения .....	26
МОРОЗОВА В.И. Модель подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании .....	33
МИТЯШОВ П.В. Педагогический класс как модель профессиональной ориентации и допрофессиональной подготовки старшеклассников .....	39
ЕМЕЛЬЯНОВА И.Н., БОЛТУНОВА Л.М. Исследовательские пробы в профессиональной подготовке педагога .....	43
СИМОНОВА Л.Б., ПЕРЕДЕЛЬСКАЯ С.А. Воспитание патриотизма студентов в контексте педагогического образования .....	51
ГРИЦАЕНКО А.В., РЕЗНИК Т.П. Педагогическая модель построения урока по формированию критического мышления в процессе чтения иноязычного массмедиального текста .....	55
НАСИЛЕВИЧ Я.Г. Приемы эйдетики в обучении иноязычной лексике в вузе .....	63
КАРАВАЕВА Е.М. Академическое эссе: влияние итоговой письменной работы в рамках ЕГЭ по английскому языку на формирование навыков академического письма .....	69
КАСКОВА М.Е. Дистанционное обучение реферированию текстов на иностранном языке в вузе (на примере итальянского языка) .....	73
СЕРГЕЕВ А.Н., ЧАНДРА М.Ю. Педагогические принципы организации образовательных онлайн-сообществ учащихся подросткового возраста .....	78

*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. Воркачѳв  
А.Х. Гольденберг  
Е.В. Данильчук  
К.И. Декатова  
Л.В. Жаравина  
В.В. Зайцев  
В.И. Карасик  
А.А. Кораблев  
М.В. Корепанова  
А.М. Коротков  
О.А. Кравченко  
Н.А. Красавский  
Л.П. Крысин  
С.В. Крючков  
М.Ч. Ларионова  
О.А. Леонтович  
Г.Б. Мадиева (Казахстан)  
Е.В. Мещерякова  
Л.А. Милованова  
В.М. Мокшенко  
М.В. Николаева  
М. Олейник (Польша)  
С.В. Перевалова  
Н.С. Пурьшева  
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

ГУ ИФАНЬ. Содержательные характеристики эстетического воспитания в российской и китайской педагогической науке .....	83
НАУМЧИК Е.Е. Методика оценивания уровня сформированности компетенций в процессе обучения специалистов по эксплуатации вооружения, военной и специальной техники .....	88
ТОКАРЕВА В.Б. Педагогическое сопровождение развития внутренней ответственности у юных хоккеистов .....	97



**ЯЗЫКОЗНАНИЕ**

РАКИТИНА С.В. Пространство научного текста как среда отражения и порождения концептуальных смыслов в научных изысканиях ученого .....	103
ЮРЧЕНКО М.Г. Понятийные признаки макроконцепта «обучение» .....	107
КИРПИЧЕВА О.В. Имена фикциональных персонажей как эмоционально-оценочное средство в массовой коммуникации .....	116
ТУКТАРОВА Г.М. Сопоставительный опыт выявления семантической специфики лексикализации терминов (на материале юридической терминологии) .....	122
ЗАВЬЯЛОВА А.В. Актуализация значения определенности в немецком политическом дискурсе .....	130
ЗИМИНА Н.В. Языковые средства реализации коммуникативной тактики обвинения в немецком политическом дискурсе (на материале дебатов в бундестаге) .....	133
ЕЛАГИНА Ю.С. Термины-эпонимы англоязычной терминологической системы профессионального компьютерного дискурса .....	140
ТИСЛЕНКОВА И.А. Языковые средства актуализации высокого уровня профессионализма говорящего в нарративном интервью (на материале английского языка) .....	146
МОСЯГИНА М.С. Концепты NATIVISM и NATIONALISM как соотношение этнической и национальной идентичности в англоязычном медиадискурсе .....	152
СОЛОВЬЕВА А.Е. Аббревиация в английском военно-авиационном дискурсе .....	158
ВЛАСОВА Е.В. Синтаксические средства выражения недооценки в романе Софи Кинселлы «Люби свою жизнь»: социально-культурный аспект .....	164
ВОЛОВА В.М. Метонимические преобразования антропонимов в англоязычных публицистических текстах современных СМИ .....	168
КРАУТМАН Т.Е., БАЛАЦКАЯ Ю.Ю. Взаимодействие лексико-семантических полей «личность» и «зависимость» в русском и английском языках .....	172
АБДУЛЛАЕВА Г. Об авторском переводе стихотворных произведений в Азербайджане .....	179

Перевод на английский язык  
А.С. Караваевой.

Подписано в печать  
20.09.2021.

Формат 60×84/8.  
Бум. офс. Уч.-изд. л. 25  
Тираж 1000 экз.

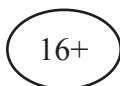
Адрес издателя, редакции:  
400066, Волгоград,  
пр. им. В.И. Ленина, 27,  
ВГСПУ.

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 № 117

Выход в свет  
11.10.2021.

Цена свободная



© Волгоградский государственный  
социально-педагогический  
университет, 2021

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ГУДЗОВА Я.О. Жизнь «под игом безумия»: жанр сказки в творчестве И.С. Шмелёва и М.Е. Салтыкова-Щедрина .....	184
САВИНА Л.Н. Научное наследие А.М. Буланова (теоретико- методологические и историко-литературные аспекты со- отношения рационального и эмоционального) .....	188
ДАВЫДОВА А.В. Репрезентация концепта “fear” в романе Эндрю Нормана Уилсона The Healing Art .....	195
Сведения об авторах .....	200
Information about authors .....	204
Состав редакционной коллегии .....	207
Состав научно-редакционного совета .....	207
Editorial Staff .....	208

**В.В. ЗАЙЦЕВ**  
(Волгоград)

**МЕТОДИКА ПОСТАНОВКИ  
ПРЕДМЕТНЫХ ЦЕЛЕЙ  
УРОКОВ МАТЕМАТИКИ  
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

*Раскрыты методологические требования к постановке целей уроков. Проведен анализ целеполагания во ФГОС НОО (2021 г.), учебных программах по математике различных УМК для начальной школы, традиционной школьной практики в постановке целей уроков, выявлено несоответствие целей методологическим требованиям. Обоснован процесс постановки предметных целей на примере уроков математики в начальной школе.*

Ключевые слова: *целеполагание, методология целей, ФГОС НОО, программа начального общего образования, уроки математики в начальной школе, методика постановки предметных целей уроков.*

Целеполагание является одной из существенных характеристик педагогической деятельности учителя. В методической системе (цель, содержание, методы, средства, формы организации) цель выступает в качестве системообразующего компонента, который определяет функционирование всей системы.

В современной школьной практике нет единого подхода к формулировке целей урока. Одни учителя продолжают ранжировать цели на образовательные, развивающие и воспитательные, другие, в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования (далее – ФГОС НОО), подразделяют их на предметные, метапредметные и личностные результаты, однако не соотносят эти результаты с целями обучения. Различаются и формулировки целей урока.

Проведенный нами анализ школьной практики в начальных классах (2020/21 уч. г., около 150 уроков) показал, что наиболее часто цели урока определяются глаголами несовершенного вида, которые характеризуют

незавершенность действия: «создавать условия...», «продолжить формирование...», «способствовать развитию...» и др. С учетом многообразия школьной практики по данному вопросу основная цель данной статьи состоит в исследовании методологических основ, определяющих процесс целеполагания учителя (на примере уроков математики в начальной школе), и рекомендациях наиболее оптимальных подходов к формулированию целей урока.

Понятие цели пришло из немецкой философии, в которой цель (нем. *ziel*) трактуется как конечный результат, на который преднамеренно направлен процесс; «доведение возможности до ее полного завершения»; осознанный образ предвосхищаемого результата [11]. Известный отечественный философ Н.И. Трубников рассматривает цель как «субъективный образ результата деятельности» [10, с. 124]. При таком понимании цель соотносится с понятием «результат». Таким образом, цель – это, прежде всего, образ будущего результата. Результат, полученный в ходе достижения цели, должен в идеале соответствовать тому образу, который проектировался в качестве цели.

В науке разработана система требований к целеполаганию, которая сформировалась в 80-е гг. XX в. и получила название SMART-технологии – аббревиатура от английских слов: *S – Specific* (точная); *M – Measurable* (измеримая); *A – Attainable* (достижимая); *R – Relevant* (актуальная); *T – Time-bound* (ограниченная по времени). Эта система требований к целям носит универсальный характер и применима к педагогическому целеполаганию.

Из перечисленных выше требований следует обратить особое внимание на такие атрибутивные характеристики целей, как возможность их измерения (диагностируемость) и достижимость в установленных временных рамках. Считается, что цель соответствует этим требованиям, если по завершении временного этапа (урок, тема, учебный год) результат можно измерить и на основе полученной информации определить, достигнута цель или нет.

Рассмотрим важный методологический аспект целеполагания – соотношение цели и задач. Часто эти термины используют как сино-

нимы, однако это не так. В тайм-менеджменте соотношение цели и задач трактуется следующим образом. Сначала формулируется цель как образ будущего результата. Крупные цели разбиваются на более мелкие, называемые задачами, и выполняются поэтапно. Цель отвечает на вопрос «что вы хотите получить», а формулировка задач требует ответа на вопрос «что нужно сделать, чтобы достичь цели» [12].

Понятия цели и задач диалектически связаны между собой. Задача может существовать только в контексте той цели, на достижение которой она ориентирована. Задача, взятая изолированно, вне контекста какой-либо цели и других задач, сама является целью и должна удовлетворять требованиям к цели. Отсюда следует первый методологический принцип – *принцип корректного соотношения цели и задач*. Этот принцип задает следующие нормы в выстраивании цели и соответствующих задач: 1) задачи должны полностью «покрывать» цель, т. е. при выполнении всех задач цель будет достигнута; 2) ни одна из задач не должна выходить за пределы цели (в этом случае задачи носят избыточный характер); 3) задачи не могут пересекаться между собой.

В дидактике процесс обучения рассматривается как взаимодействие двух видов деятельности: деятельности учителя (преподавание) и деятельности учащихся (учение). Основная цель обучения – изменение учащихся, их поступательное восхождение к более совершенным формам личностного бытия. Деятельность учителя в обучении является вспомогательной. Она выполняет функцию педагогического средства, которое ориентировано на преобразование ученика, его постоянное совершенствование. Следует подчеркнуть, что образовательная деятельность всегда связана с взаимодействием, постоянной коммуникацией учителя и ученика, при этом ученик выступает активным субъектом этого процесса. Без активного, смыслообразующего включения детей в образовательную деятельность нельзя говорить о полноценном образовании. Этим, по существу, образование качественно отличается от любого вида услуг, в том числе от так называемой образовательной услуги.

Дидактическое понимание процесса обучения задает определенные методологические регулятивы в целеполагании: *цели обучения должны ориентироваться не на деятельность учителя, а на деятельность ученика, его учебные достижения*. Из этого вытекает второй методологический принцип, который

определяет описание цели, ее формулировку. Поскольку цель – образ будущего результата, то *она должна формулироваться не в процессуальных, а в результативных характеристиках*. Для этого необходимо использовать глаголы совершенного вида, которые раскрывают завершённое действие: учащиеся «знают...», «понимают...», «владеют...» и т. д. Формулирование цели через характеристики процесса не соответствует требованию диагностирования цели обучения.

Исходным нормативным документом, который определяет целеполагание, является ФГОС НОО [2]. Именно с образовательного стандарта берет начало цепочка целеполагания:

- 1) цели, зафиксированные во ФГОС НОО;
- 2) цели в рабочих программах школьного предмета соответствующего УМК;
- 3) цели в программах на конец учебного года;
- 4) цели каждой отдельной темы (раздела);
- 5) цели уроков.

Постановка целей урока зависит от того, насколько корректно сформулированы цели каждого раздела (темы) предмета, а те, в свою очередь, зависят от итоговых целей образовательной программы. Методологически обоснованная декомпозиция целей при переходе на более низкий уровень этой цепочки обеспечивает оптимальное целеполагание каждого отдельного урока.

Рассмотрим, как описанные выше методологические регулятивы проявляются на разных уровнях нормативного дидактического и методического знания в части целеполагания. Для этого проведем анализ целей обучения, представленных в следующих материалах: 1) ФГОС НОО (2021 г.); 2) рабочих программах по математике для начальных классов (УМК «Школа России» (программа М.И. Моро, С.И. Волковой, С.В. Степановой и др.); система Л.В. Занкова (программа И.И. Аргинской, С.Н. Кормишиной); УМК «Учусь учиться» (программа Л.Г. Петерсон); система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова (программа Э.И. Александровой)), а также в методических рекомендациях поурочного планирования для учителя начальных классов (Т.Н. Ситникова, И.Ф. Яценко, УМК «Школа России»).

### Целеполагание во ФГОС НОО

Обратимся к анализу нового ФГОС НОО (2021 г.) в части описания целей освоения программы начального общего образования. При

анализе структуры стандарта обращает на себя внимание тот факт, что из трех (кроме общих положений) основных разделов стандарта раздел требований к результатам освоения программы начального общего образования располагается в самом конце, после требований к структуре и требованиям к условиям ее реализации. Этот методологический изъян существенно нарушает логику развертывания содержания важного нормативного документа. Ведь именно целевой блок (требования к результатам освоения программы) определяет требования к ее структуре и условиям реализации. В дидактике известно, что с цели, как «клеточки», начинается восхождение к содержанию образования [7, с. 93]. Структура программы и условия ее реализации должны логично вытекать из целей обучения, а не наоборот. В прежнем ФГОС НОО 2009 г. последовательность разделов была выстроена методологически более правильно.

Как в прежнем, так и в новом стандарте цели освоения программы начального общего образования представлены в форме личностных, метапредметных и предметных результатов. ФГОС НОО 2021 г. (п. 5) закрепляет единство обязательных требований к освоению программ, т. е. цели зафиксированы в форме требований к результатам. Однако обращает на себя внимание нечеткость используемой в стандарте терминологии, связанной с понятиями «цель» и «результат».

Что же понимается в новом стандарте под предметными результатами? Они в п. 10 ФГОС НОО трактуются как «элементы социального опыта (знания, умения и навыки, опыт решения проблем и творческой деятельности)». Определение носит расплывчатый характер с учетом того, что опыт решения проблем (не совсем понятно каких) и опыт творческой деятельности, по существу, больше соответствуют не предметным, а метапредметным результатам обучения. Следует отметить, что в отечественной методологической школе (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.) опыт трактуется не как цель, а как содержание образования [9]. В тексте нового стандарта появилось важное, на наш взгляд, нормативное требование: предметные результаты должны формулироваться «в деятельностной форме с усилением акцента на применение знаний и конкретных умений» (п. 10). Однако при характеристике предметных результатов (например, учебного предмета «Математика») формулировки результатов имеют слиш-

ком сложные стилистические конструкции и не обладают достаточной полнотой (п. 43.4). В п. 5 стандарта о единстве обязательных требований к результатам освоения программы начального общего образования рядоположено со словом *знания* используется термин *компетенция*. Однако смысл этого понятия не раскрывается и в последующем тексте стандарта не применяется.

Таким образом, ФГОС НОО (2021 г.) недостает однозначности в понимании целей обучения, а также четкости в формулировках предметных результатов с учетом изложенных выше требований. Задать в стандарте единый однозначный тезаурус основных понятий в части целеполагания можно с помощью «портрета выпускника начальной школы». Это словосочетание использовалось в прежнем ФГОС НОО (2009 г.), однако из текста нового стандарта (2021 г.) оно исчезло.

**Рабочая программа по математике  
УМК «Школа России» (авторы М.И. Моро,  
С.И. Волкова, С.В. Степанова и др.)**

В пояснительной записке этой программы дана характеристика следующих основных целей начального обучения математике:

- математическое развитие младших школьников;
- формирование системы начальных математических знаний;
- воспитание интереса к математике, к умственной деятельности.

Эти цели задают три главных направления: освоение предметных знаний; развитие младших школьников и их воспитание. Далее перечислены задачи, решение которых направлено на достижение основных целей начального математического образования:

- формирование элементов самостоятельной интеллектуальной деятельности на основе овладения несложными математическими методами познания окружающего мира (умения устанавливать, описывать, моделировать и объяснять количественные и пространственные отношения);
- развитие основ логического, знаково-символического и алгоритмического мышления;
- развитие пространственного воображения;
- развитие математической речи;
- формирование системы начальных математических знаний и умений их применять для решения учебно-познавательных и практических задач;

- формирование умения вести поиск информации и работать с ней;
- формирование первоначальных представлений о компьютерной грамотности;
- развитие познавательных способностей;
- воспитание стремления к расширению математических знаний;
- формирование критичности мышления;
- развитие умения аргументированно обосновывать и отстаивать высказанное суждение, а также оценивать и принимать суждения других [1, с. 3–4].

Анализ представленных целей и задач с позиций рассмотренных выше требований позволяет выделить следующие слабые стороны данной программы в части целеполагания: 1) формулировка целей не соответствует терминологии, принятой во ФГОС НОО 2009 г. (предметные, метапредметные, личностные результаты); 2) задачи не структурированы по целям, поэтому их трудно соотнести между собой; 3) предметные результаты ограничиваются только формированием системы начальных математических знаний (совсем отсутствуют умения и навыки, хотя формирование прочных вычислительных навыков является стержневым направлением в начальной школе); 4) цель воспитания ограничивается только интересом к математике и умственной деятельности; 5) формулировки целей и задач носят процессуальный, а не результативный характер.

**Рабочая программа по математике  
(система Л.В. Занкова, авторы  
И.И. Аргинская, С.Н. Кормишина)**

В программе по математике И.И. Аргинской, С.Н. Кормишиной (система Л.В. Занкова) цели обучения отсутствуют, но отмечается, что содержание ориентировано на решение следующих задач, «предусмотренных ФГОС НОО и отражающих планируемые результаты обучения математике в начальных классах:

- научить использовать начальные математические знания для описания окружающих предметов, процессов, явлений, оценки количественных и пространственных отношений;
- создать условия для овладения основами логического и алгоритмического мышления, пространственного воображения и математической речи, приобретения навыков измерения, пересчета, прикидки и оценки, наглядного представления о записи и выполнении алгоритмов;
- приобрести начальный опыт применения математических знаний для решения учебно-познавательных и учебно-практических задач;

- научить выполнять устно и письменно арифметические действия с числами и числовыми выражениями, решать текстовые задачи, действовать в соответствии с алгоритмом и строить простейшие алгоритмы, исследовать, распознавать и изображать геометрические фигуры, работать с таблицами, схемами и диаграммами, цепочками, совокупностями, представлять и интерпретировать данные» [3, с. 121–147].

Эти задачи направлены на достижение предметных и метапредметных результатов. Однако три из четырех задач связаны с деятельностью учителя, одна формулировка носит процессуальный характер («создать условия...»), две – результативный («научить...»). И только одна задача связана с учебными достижениями учащихся («приобрести начальный опыт...»).

**Рабочая программа по математике  
(система «Учусь учиться»,  
автор Л.Г. Петерсон)**

В программе по математике Л.Г. Петерсон цели и задачи обучения представлены достаточно полно. Блок целеполагания в этой программе задан тремя основными целями, которым соответствуют восемь задач.

Цели:

- формирование у учащихся основ умения учиться;
- развитие их мышления, качеств личности, интереса к математике;
- создание для каждого ребенка возможности достижения высокого уровня математической подготовки.

Задачи: 1) формирование у учащихся познавательной мотивации, способностей к организации своей учебной деятельности посредством освоения личностных, познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий (УУД); 2) приобретение опыта самостоятельной математической деятельности по получению нового знания, его преобразованию и применению; 3) формирование специфических для математики качеств мышления, необходимых человеку для полноценного функционирования в современном обществе, в частности логического, алгоритмического и эвристического мышления; 4) духовно-нравственное развитие личности, предусматривающее с учетом специфики начального этапа обучения математике принятие нравственных установок созидания, справедливости, добра, становление основ гражданской российской идентичности, любви и уважения



к своему Отечеству; 5) формирование математического языка и математического аппарата как средства описания и исследования окружающего мира и как основы компьютерной грамотности; 6) реализация возможностей математики в формировании научного мировоззрения учащихся, в освоении ими научной картины мира с учетом возрастных особенностей учащихся; 7) овладение системой математических знаний, умений и навыков, необходимых для повседневной жизни и для продолжения образования в средней школе; 8) создание здоровьесберегающей информационно-образовательной среды [3, с. 4–91].

Анализ структуры целей показывает, что первая из них связана с метапредметными результатами, вторая – с метапредметными («развитие мышления») и личностными («развитие качеств личности, интереса к математике»), третья – с предметными («создание для каждого ребенка возможности достижения высокого уровня математической подготовки»). Однако все три цели носят процессуальный характер и относятся не к учебным достижениям школьников, а к деятельности учителя.

Аналогично выглядят задачи. Только две из восьми задач ориентированы на учебные достижения младших школьников («приобретение опыта...» и «овладение системой...»), причем сформулированы они не в результативной, а в процессуальной форме. Остальные задачи описывают процессуальный аспект деятельности учителя.

**Рабочая программа по математике  
(система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова,  
автор Э.И. Александрова)**

В данной программе блок целеполагания отсутствует. Автор программы отмечает, что обучение осуществляет свою ведущую роль в умственном развитии прежде всего через содержание, определяющее, в свою очередь, методы, формы организации и общения детей, характер дидактических материалов и другие стороны учебного процесса [5, с. 455–481].

**Методическое пособие для учителя  
(поурочные разработки по математике,  
авторы Т.Н. Ситникова, И.Ф. Яценко)**

Учителя начальных классов для постановки целей уроков часто используют различные издания методических пособий с уже готовыми поурочными разработками. Обратимся к одному из таких пособий для анализа целей конкретных уроков математики в начальной школе [8].

В аннотации данного пособия отмечается, что оно составлено в соответствии с требованиями стандарта и содержит все необходимое для качественной подготовки педагога к уроку. Пособие адресовано учителям начальных классов, работающим по УМК «Школа России», а также студентам педагогических вузов и колледжей.

Приведем из пособия пример урока во втором классе на тему «Деление на 2. Закрепление». В начале конспекта представлены следующие цели урока и планируемые результаты.

*Цели:*

- закреплять табличные случаи умножения с числом 2;
- формировать умение выполнять деление на 2, используя соответствующие случаи умножения;
- совершенствовать вычислительные навыки и умение решать задачи;
- развивать внимание и логическое мышление.

*Планируемые результаты.* Учащиеся научатся:

- использовать взаимосвязь умножения и деления при делении на 2;
- решать задачи изученных видов;
- выполнять устные вычисления изученных видов в пределах 100;
- решать геометрические и элементарные комбинаторные задачи;
- контролировать и оценивать свою работу и ее результат.

Во-первых, отметим, что в пособии для каждого урока одновременно представлены перечни и целей, и планируемых результатов. Однако цель – это и есть образ будущего результата. Во-вторых, все четыре цели ориентированы на деятельность учителя, причем формулировки целей носят не результативный, а процессуальный характер и выражены глаголами несовершенного вида («закреплять», «формировать», «совершенствовать», «развивать»). Совершенно по-другому (и, на наш взгляд, более правильно) сформулированы планируемые результаты урока, которые представлены в результативной форме и фиксируют достижения учащихся по различным направлениям их деятельности на уроке. Вместе с тем трудно ожидать, что в течение одного урока дети научатся «решать задачи изученных видов», «выполнять устные вычисления изученных видов» и др. Они только продвигаются в этих направлениях, и это продвижение желательно конкретизировать в виде задач урока. Как это можно сделать, покажем ниже.

Обратимся к традиционной практике целеполагания учителя (на примере уроков математики в начальной школе). Каким образом учитель формулирует цели, ориентированные на достижение предметных результатов, при подготовке конспекта или технологической карты урока? Что является источником этих целей?

1. Чаще всего учитель берет цели из уже готовых поурочных разработок, которые выпускаются различными издательствами методической литературы или размещаются в сети Интернет.

2. Ставит цели, исходя из того содержания урока, которое представлено в школьном учебнике (воссоздает цели, ориентируясь на готовое содержание).

3. Формулирует цели самостоятельно.

Рассмотрим каждый из этих вариантов более подробно.

Для учителя один из часто используемых источников целей урока – методические пособия с поурочными планами, в которых представлены не только цели урока, но и его содержание, а также методические приемы подачи этого содержания, структурированные по этапам урока. Эти поурочные планы являются хорошей помощью для молодых учителей, которые только осваивают тонкости методической науки. Однако по мере более глубокого освоения технологии проведения уроков и накопления собственного методического опыта учителя начинают осознавать некоторую ограниченность «универсальных рецептов» из методических пособий (выше рассмотрено одно из таких пособий).

Второй вариант целеполагания – учитель конструирует (воссоздает) цель урока по тому содержанию, которое представлено в школьном учебнике для этого урока. С этих позиций содержание учебника, в котором приведены задания как для классной, так и для домашней работы, играет негативную роль. Оно как бы «ведет» за собой учителя и не стимулирует его размышления о логике развертывания целей отдельных уроков в контексте системы уроков. «Отсутствие ясного осознания цели, – отмечает В.В. Сериков, – типичное явление для педагогической практики. Конечно, это надо понимать не в том смысле, что педагог не знает, зачем он пришел на урок. Просто его представления о цели зачастую далеки от действительного педагогического содержания этого понятия» [6, с. 111].

Кроме того, данный вариант противоречит логике построения методической систе-

мы, в соответствии с которой цели определяют содержание, методы, средства и формы организации урока. Содержание урока подбирается под цели, а не наоборот. Известный философский тезис гласит: «средства без целей слепы, цели без средств пусты». Попытка восстановления цели урока по содержанию школьного учебника неизбежно упирается в методологический тупик.

Третий вариант целеполагания учителя связан с самостоятельной постановкой цели урока. Для этого необходимо учитывать следующие закономерности в целеполагании. Цель локального учебного фрагмента должна формулироваться в контексте цели более широкой системы, частью которой он является. Например, при изучении темы «Нумерация чисел от 11 до 20» (1-й класс, 14 уроков) вначале нужно определить предметные цели всей темы в целом (как образ проектируемых предметных результатов), а затем провести декомпозицию этих целей для каждого отдельного урока темы. Если тема включает большое количество уроков, то в ней целесообразно сначала выделить отдельные разделы, цели темы спроецировать сначала на эти разделы (которые выступают в целеполагании посредниками), а уже затем – на отдельные уроки. Например, тему «Умножение и деление многозначных чисел» (4-й класс, 77 уроков) можно разбить на три крупных раздела («Умножение и деление на однозначное число», «Умножение на двузначное и трехзначное число», «Деление на двузначное и трехзначное число»), распределить общие цели темы по разделам, а затем провести декомпозицию целей разделов по урокам.

Рассмотрим в качестве примера несколько предметных целей, которые традиционно встречаются в конспектах уроков математики в начальной школе:

1) создать условия для изучения таблично-умножения числа 2;

2) формировать умение заменять двузначное число суммой разрядных слагаемых;

3) раскрыть конкретный смысл действия деления;

4) ввести правило прибавления числа к сумме.

Анализ этих целей показывает, что если третья и четвертая цели фиксируют определенный результат (раскрытие учителем конкретного смысла действия деления и введение правила прибавления числа к сумме), то первые две цели носят процессуальный харак-

тер (*создать условия; формировать умение*). Кроме того, все четыре цели ориентированы не на деятельность ученика, а на деятельность учителя, которая носит вспомогательный характер и выполняет функцию средства. В связи с этим все приведенные выше цели нельзя признать корректными, если рассматривать их с учетом требований приведенной выше технологии SMART. Цели должны фиксировать какое-то приращение (в данном случае – из области предметных результатов) учебных достижений младшего школьника. Для того чтобы эти цели можно было диагностировать, их следует переформулировать и представить, например, в следующем виде:

1) знать табличное умножения числа 2; понимать, как находятся результаты в каждом случае умножения числа 2;

2) уметь заменять двузначное число суммой разрядных слагаемых;

3) понимать конкретный смысл действия деления (на примере деления по содержанию);

4) знать правило прибавления числа к сумме и уметь его обосновывать.

В этой формулировке цели относятся уже не к деятельности учителя, а к деятельности ученика и в конце урока можно диагностировать степень их достижения.

Проведенный выше анализ проблемы целеполагания показывает, что цели и задачи в образовательной деятельности учителя часто формируются с нарушением перечисленных выше методологических правил. Опишем некоторые закономерности в постановке целей урока с опорой на эти правила.

1. ФГОС НОО задает три направления целеполагания в начальной школе, которые определяются предметными, метапредметными и личностными результатами обучения. Эти направления существенно отличаются друг от друга, и их невозможно объединить в формулировке одной цели (в этом случае цель превратится в перечисление нескольких разнородных задач). Поэтому при переходе с уровня стандарта на уровень программы начального общего образования по этим направлениям формулируются три глобальные цели, которые определяют предметные, метапредметные и личностные результаты в «модели выпускника начальной школы». На основе ФГОС НОО осуществляется декомпозиция этих целей в системы задач для каждого учебного предмета, которые в дальнейшем конкретизируются применительно к каждому учебному году, разделу (теме), уроку.

2. Сложность состоит в том, чтобы «собрать» и объединить в формулировке одной цели все разнородные задачи. Это проявляется не только на уровне глобального целеполагания, но и в постановке целей отдельных уроков. Известно, что уроки математики в начальной школе носят комбинированный характер. Стержневым направлением в течение всех четырех лет обучения является формирование понятия числа и арифметические действия над целыми неотрицательными числами. Кроме того, практически на каждом уроке решаются текстовые задачи, используются задания, связанные с величинами, алгебраическим и геометрическим материалом. Поэтому для отдельного урока сложно сформулировать одну предметную цель, объединяющую разные виды учебной работы. В этом случае цели по каждому направлению (нумерация, арифметические действия, текстовые задачи и др.) определяются не на урок, а на систему уроков (раздел, тему). Затем для каждого урока они конкретизируются в виде нескольких диагностируемых в масштабах урока задач. В этом находит проявление диалектика целей и задач, о которой речь шла выше.

3. Если какую-либо задачу сложно диагностировать в рамках одного урока и она повторяется в течение нескольких уроков, то в этом случае используют следующие методические приемы:

а) *конкретизация задачи с указанием ее специфики именно для данного урока* (например, вместо «уметь решать задачи изученных видов» использовать формулировку «освоить краткую запись условия задачи на пропорциональное деление в виде отрезков»; вместо задачи «выполнять устные вычисления изученных видов» конкретизировать формулировку: «выполнять устные вычисления в примерах вида  $36+20$ ,  $48-30$ »);

б) *отражение в формулировке задачи перехода учащихся на более высокий уровень освоения учебных достижений* (например, «уметь представлять в “материализованной форме” запись вычислительного приема вида  $52 + 6$ » (в терминологии теории поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина)).

Использование указанных методических приемов позволит дифференцировать задачи и более успешно диагностировать предметные результаты каждого урока.

Таким образом, построение учебного целеполагания с опорой на универсальные мето-

дологические правила позволяет сделать следующие выводы.

1. Целеполагание является системообразующим компонентом педагогической деятельности, который определяет ее содержание, методы, средства и организационные формы. Однако в современной школьной практике отсутствуют единые подходы к постановке учителям целей урока, которые не всегда соответствуют методологическим требованиям к целеполаганию и соответствующим нормативным документам в сфере образования (ФГОС НОО и др.).

2. Общие требования к целеполаганию определяются технологией SMART, в соответствии с которой цель должна быть точной (*Specific*), измеримой (*Measurable*), достижимой (*Attainable*), актуальной (*Relevant*) и ограниченной по времени (*Time-bound*). Эта система требований к целям носит универсальный характер и применима к педагогическому целеполаганию.

3. ФГОС НОО определяет структурирование целей освоения программы начального общего образования, которые в стандарте представлены в форме предметных, метапредметных и личностных требований к результатам обучения. Прежнее деление целей урока на образовательные, развивающие и воспитательные не соответствует терминологии, принятой в стандарте, а также содержательным линиям каждой группы целей стандарта. Эти содержательные линии выстроены с опорой на современные достижения психолого-педагогических исследований в области начального общего образования и задают ценностные ориентиры, в том числе в части целеполагания.

4. Анализ программ по математике основных УМК для начальной школы («Школа России», авторы М.И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова и др.; «Учусь учиться», автор Л.Г. Петерсон; система Л.В. Занкова, авторы И.И. Аргинская, С.Н. Кормишина; система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, автор Э.И. Александрова) показал их слабую проработанность в части целеполагания. В целом ряде программ формулировки целей не соответствуют терминологии, принятой в действующем ФГОС НОО, задачи не структурированы по целям, их трудно соотносить между собой; описание целей и задач носит не результативный, а процессуальный характер. В некоторых УМК блок целеполагания отсутствует совсем.

5. Проведенный анализ школьной практики показал, что учителя начальных классов часто определяют предметные цели урока глаголами несовершенного вида, которые характеризуют незавершенность действия: «создавать условия...», «продолжить формирование...», «способствовать развитию...» и др. Такие формулировки противоречат требованию измеримости (диагностичности) цели. Кроме того, цели урока должны быть направлены не на деятельность учителя (что он делает на уроке), а на деятельность ученика, фиксировать его поступательное продвижение в освоении предметных результатов обучения. Деятельность учителя в целеполагании урока носит вспомогательный характер, обеспечивая учебные достижения ученика.

6. Целеполагание осуществляется по принципу «сверху вниз». Сначала конструируют глобальные цели, которые желательно зафиксировать во ФГОС НОО на основе «портрета выпускника начальной школы», а затем проводят декомпозицию глобальных целей на более локальные (на конец каждого учебного года; раздела (темы) учебной программы; отдельного урока). Грамотно разработанная таксономия целей позволит не формально «проходить» учебные задания из школьного учебника, а целенаправленно выстроить учебный процесс, в котором каждый урок выполняет свои уникальные функции.

7. Предметные цели удобно формулировать для учебного раздела (темы) в целом. Это позволяет избежать повтора их формулировок для нескольких последовательных уроков. Затем цели раздела (темы) преобразуются в систему предметных задач каждого урока. В этом проявляется диалектика целей и задач. Для дифференцирования предметных задач отдельных уроков используются следующие методические приемы:

- а) конкретизация задачи с учетом специфики каждого отдельного урока;
- б) использование уровневого подхода к освоению предметных результатов.

#### Список литературы

1. Математика. Рабочие программы. Предметная линия учебников системы «Школа России». 1–4 классы: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / [М.И. Моро, С.И. Волкова, С.В. Степанова и др.]. М., 2016.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286

[Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=0> (дата обращения: 20.04.2021).

3. Образовательные программы. Начальное общее образование. 1–4 классы. Система Л.В. Занкова: учеб.-метод. пособие / сост. Н.В. Нечаева, С.В. Сабина. М., 2020.

4. Примерная рабочая программа к УМК «Математика «Учусь учиться» Л.Г. Петерсон. 1–4 классы (автор Л.Г. Петерсон) // Образовательные программы. Начальное общее образование. 1–4 классы: учеб.-метод. пособие. М., 2021. С. 4–91.

5. Примерная рабочая программа к УМК «Математика» Э.И. Александровой. 1–4 классы (автор Э.И. Александрова). Образовательные программы. Начальное общее образование. 1–4 классы: учеб.-метод. пособие. М., 2021. С. 455–481.

6. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2008. С. 111.

7. Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: моногр. М., 2018.

8. Ситникова Т.Н., Яценко И.Ф. Поурочные разработки по математике. 2 класс. 6-е изд. М., 2020.

9. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1983.

10. Трубников Н.Н. О категориях «цель», «средство», «результат». М., 1968.

11. Цель [Электронный ресурс] // Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Цель> (дата обращения: 20.04.2021).

12. Чем отличается цель от задачи: разбираемся на примерах [Электронный ресурс]. URL: <https://iklife.ru/samorazvitie/chem-otlichaetsya-cel-ot-zadachi.html> (дата обращения: 20.04.2021).

\* \* \*

1. Matematika. Rabochie programmy. Predmetnaya liniya uchebnikov sistemy «Shkola Rossii». 1–4 klassy: ucheb. posobie dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy / [M.I. Moro, S.I. Volkova, S.V. Stepanova i dr.]. M., 2016.

2. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya: prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federatsii ot 31 maya 2021 g. № 286 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=0> (дата обращения: 20.04.2021).

3. Obrazovatel'nye programmy. Nachal'noe obshchee obrazovanie. 1–4 klassy. Sistema L.V. Zankova: ucheb.-metod. posobie / sost. N.V. Nechaeva, S.V. Sabina. M., 2020.

4. Primernaya rabochaya programma k UMK «Matematika «Uchus' učit'sya» L.G. Peterson. 1–4 klas-

sy (avtor L.G. Peterson) // Obrazovatel'nye programmy. Nachal'noe obshchee obrazovanie. 1–4 klassy: ucheb.-metod. posobie. M., 2021. S. 4–91.

5. Primernaya rabochaya programma k UMK «Matematika» E.I. Aleksandrovoj. 1–4 klassy (avtor E.I. Aleksandrova) Obrazovatel'nye programmy. Nachal'noe obshchee obrazovanie. 1–4 klassy: ucheb.-metod. posobie. M., 2021. S. 455–481.

6. Serikov V.V. Obuchenie kak vid pedagogicheskoy deyatel'nosti: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M., 2008. S. 111.

7. Serikov V.V. Pedagogicheskaya real'nost' i pedagogicheskoe znanie. Opyt metodologicheskoy refleksii: monogr. M., 2018.

8. Sitnikova T.N., Yacenko I.F. Pourochnye razrabotki po matematike. 2 klass. 6-e izd. M., 2020.

9. Teoreticheskie osnovy sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya / pod red. V.V. Kraevskogo, I.Ya. Lerner. M., 1983.

10. Trubnikov N.N. O kategoriyah «cel'», «sredstvo», «rezul'tat». M., 1968.

11. Cel' [Elektronnyj resurs] // Vikipediya. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Cel'> (дата обращения: 20.04.2021).

12. Chem otlichaetsya cel' ot zadachi: razbiraem'sya na primerah [Elektronnyj resurs]. URL: <https://iklife.ru/samorazvitie/chem-otlichaetsya-cel-ot-zadachi.html> (дата обращения: 20.04.2021).

### **Teaching methods of subject goals setting of mathematics lessons at primary school**

*The article deals with the methodological requirements to goal setting of the lessons. There is conducted the analysis of goal setting in the Federal Educational Standard of Primary General Education (2021), the educational programmes of mathematics of different learning and teaching support kit for primary school and the traditional school practice in the goal setting of the lessons. There is revealed the disparity of the goals and the methodological requirements. The author substantiates the process of subject goals setting at the example of the mathematics lessons at primary school.*

**Key words:** *goal setting, methodology of aims, the Federal Educational Standard of Primary General Education, the Programme of Primary General Education, mathematics lessons at primary school, teaching methods of subject goals setting of lessons.*

(Статья поступила в редакцию 05.08.2021)

**Н.М. КОННОВА**  
(Астрахань)

**ПОНЯТИЕ  
«САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ»:  
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АНАЛИЗ**

*Исследуются подходы к определению понятия «самореализация» на основе междисциплинарного анализа научных работ в области философии, психологии и педагогики. На основе соотнесения авторских определений с категориями «потребность», «способность», «ценность», «явление», «процесс» выделяются доминанты, которые необходимо учитывать в педагогических исследованиях самореализации личности.*



Ключевые слова: *понятие «самореализация», самореализация как потребность, самореализация как способность, самореализация как ценность, самореализация как явление, самореализация как процесс.*

На сегодняшний день в педагогике появляется все больше научных работ по проблемам самореализации личности. Вместе с тем, как отмечают многие исследователи, «в научном мире отсутствует не только теория самореализации, но и единый подход к определению этого понятия» [17, с. 37]. Аспекты рассмотрения самореализации различными авторами анализировались в работах Д.А. Леонтьева (потребность, деятельность, результат деятельности [20, с. 157]), Л.А. Коростылевой (как цель, состояние, результат, итог [15, с. 10–29]), Э.В. Галажинского (продуктивный, личностный, процессуальный, деятельностный аспекты [5, с. 12–31]), Н.А. Кебиной (реализация способностей, задатков, потребностей, реализация усилий в определенных социальных условиях [10, с. 113]) и др. Различия в этих аспектах объяснялись подходами (эссенциалистический или экзистенциалистический [8; 36]; религиозно-философский контекст запада и востока [27]) или уровнями анализа проблемы (философский, социологический, психологический, педагогический и пр.).

На наш взгляд, одно и то же понятие не может рассматриваться в диаметрально противоположных трактовках. Поэтому мы решили провести междисциплинарный анализ по различным источникам и выделить доминанты, характерные для большинства определений,

значимых для педагогики. Поскольку феномен «самореализация» изучается во многих науках о человеке, но прежде всего в философии, психологии и педагогике, для исследования нами были проанализированы определения из научных работ в этих областях.

Опираясь на методологические ориентиры современных исследований [40, с. 69–178], мы определили, что в работах по педагогике при формулировке понятия «самореализация» преобладает личностно-деятельностный методологический подход, психологии – гуманитарно-культурологический, философии – гуманитарно-культурологический и акмеологический. Во всех областях присутствуют исследования с использованием системного и синергетического подходов. Кроме того, по ключевым словам и на основании анализа аспектов рассмотрения самореализации различными авторами было выделено пять групп, объединенных, на наш взгляд, одним параметром (самореализация как потребность, способность, ценность, явление, процесс), который просматривается на любом уровне или при любом подходе к анализу проблемы.

В первой группе общий параметр заложен уже в формулировке или ее расшифровке – потребность, – которую мы понимаем, как состояние, обусловленное неудовлетворенностью требований организма (в нашем случае личности), необходимых для его(ее) нормальной жизнедеятельности, и направленное на устранение этой неудовлетворенности [32, с. 447]. Другими словами, авторы рассматривают самореализацию:

– как потребность, являющуюся проявлением фундаментальных закономерностей, связанных с процессами самоорганизации и саморазвития сложных структур, на основании определения самореализации как «жизни, построенной по ключевым моментам индивидуально сформированной картины мира, репрезентирующей сущность личности», как «сложного и противоречивого процесса, связанного с рядом внутренних состояний, чувств, оценок, выражаемый метафорой “состоявшаяся жизнь”» (философия – Б.Ф. Четет) [39, с. 11];

– генетически predeterminedную потребность развития, обуславливающую стремление каждого человека реализовать свои унаследованные и приобретенные потенциальные возможности (философия – Н.А. Гаах) [4, с. 56];

Самореализация как явление

Источник	Сущность	Форма проявления
Психология		
Э.В. Галажинский [5, с. 7]	Самоорганизация человека как открытая психологическая система	Решение проблем жизненного самоопределения, выбор жизненных сред, наиболее адекватных для самоосуществления и формирования жизненных стратегий
И.Д. Егорычева [7, с. 75]	Субъективно ощущаемое предназначение	Специально организованная деятельность по воплощению субъектом этого предназначения
Д.А. Леонтьев [20, с. 161]	Опредмечивание сущностных сил личности (универсально-деятельные способности, содержательно определенные и наполненные конкретно-историческим содержанием, или конкретно-исторические общественные отношения, облеченные в форму деятельных способностей людей, реализующих эти отношения)	Многообразная социальная деятельность
Педагогика		
Н.В. Белобородов [2, с. 67]	Удовлетворение, которое человек получает от <i>итога</i> самопознания и самооценки и <i>результата</i> практической деятельности	Любая социально значимая деятельность человека многообразие видов которой (в сфере материально-практической деятельности, в социальной и духовной сферах) является основой многообразия видов самореализации личности
Я.В. Гербер, Е.В. Сажнев [6, с. 56]	Становление личности	Механизм, действующий на протяжении всего жизненного пути и подверженный влиянию многих социальных факторов, одним из которых является образовательная среда
И.А. Ларисова [19, с. 119]	Раскрытие личностью своих способностей и возможностей	Осознанный и субъективно значимый процесс, проявляющийся в деятельности и отношениях
О.С. Парц [24, с. 48]	Опредмечивание сущностных сил	Специально организованная субъектом деятельность по воплощению им своего субъективно ощущаемого предназначения и результат этой деятельности
«Педагогическая энциклопедия» [25, с. 74]	Решение личностно значимых задач	Активное утверждение в деятельности своих индивидуальных способностей, практическое раскрытие своего потенциала, настойчивость в осуществлении планов, последовательное достижение целей, умение отстаивать свои права или свою позицию и преодолевать трудности и препятствия
«Современный словарь по педагогике» [28, с. 549–550]	Самоутверждение	Создание предметного мира через самосозидание и саморазвитие в стихийно-жизненном и институционально-организованном процессе

Философия		
А.Н. Верякина [3, с. 378]	Путь жизни современного человека как реальность	Выстраивание этого пути под воздействием природной, социальной и духовной среды (объективных условий) на основе собственных ресурсов (субъективных условий)
Источник	Сущность	Форма проявления
А.К. Исаев [8, с. 16]	Опредмечивание сущностных сил	Осознанный целеполагающий социально-индивидуальный процесс, протекающий на основе жизнедеятельности данного конкретного человека
Л.Н. Коган [11, с. 147]	Раскрытие и опредмечивание сущностных сил	Сознательный, целенаправленный процесс, протекающий в многообразной социальной деятельности
В.А. Колесников [12, с. 258]	Самоконструирование субъекта	Способ, являющийся ведущим видом деятельности, который выявляет степень и формы включения личности в общественные отношения
В.И. Муляр [23, с. 76]	Опредмечивание сущностных сил личности	Индивидуальный деятельный процесс
«Философский энциклопедический словарь» [33, с. 296]	Развертывание сущностных сил	Процесс, протекающий в единстве самообъектирования и самосубъектирования
«Философский словарь» [37, с. 322]	Активность развитой личности	Потребность, форма и результат активности, вклад личности во всеобщий культурно-исторический процесс обмена сущностными силами между индивидами, условие развития человечества

– высшую потребность человека, удовлетворение которой, согласно одной точке зрения, означает абсолютное претворение в жизнь субъектом своего потенциала и характеризует самореализацию как «механизм осознания, выявления и раскрытия неявных задатков, талантов и потенциала личности, обеспечивающих постоянство стремлений и готовность к самовыражению личности в различных сферах жизнедеятельности, способствующих дальнейшей успешной и счастливой жизни» (психология – В.В. Цирюльников, С.А. Ольшанская) [35, с. 48], согласно другой – это неотъемлемый компонент полноценной жизни человека, без которого он немислим как биосоциальный вид и который позволяет ему познать себя, выяснить свои положительные и

отрицательные качества, максимально выгодно использовать их (педагогика – А.С. Шушкова) [41, с. 78].

Следующая группа объединена категорией «способность» (психические свойства индивида, регулирующие его поведение и служащие условием его жизнедеятельности [32, с. 536]). В связи с этим Р.Р. Исмаилова (философия) выделяет в качестве свойства, регулирующего поведение, осознанную активность, которая направлена на проявление внутренних потребностей и личностного потенциала во внешней сфере жизнедеятельности. Исследователь обращает внимание на то, что самореализация является способом существования личности, возможностью проявить себя вовне через различные виды деятельности, способ-



ствуется личностному развитию и становлению того образа жизни, к которому субъект стремится, т. е. служит условием жизнедеятельности [9, с. 44]. С.И. Кудинов (психология) в качестве свойства выделяет совокупность инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик, которые обеспечивают постоянство стремлений и готовность личности к самовыражению в различных сферах жизнедеятельности в процессе онтогенеза [16]. Творческую активность в социально значимых видах деятельности определяет как свойство Н.Н. Комарова (педагогика), отмечающая, что она способствует реализации направленного интереса в соответствии с возрастом, задатками и способностями [13, с. 102]. Г.К. Черняковская (философия) и О.В. Теняева (психология) изначально характеризуют самореализацию как способность, трактуя ее как «практическое осуществление человеком его задатков, способностей, дарований и черт характера через ту или иную сферу его социальной деятельности с пользой для самого себя, коллектива и общества в целом» [38, с. 142–143]; «реализацию индивидом своих возможностей в социально значимых сферах жизнедеятельности, своей жизненной стратегии» [30, с. 26].

Приоритетной ценностью самосовершенствования личности называет самореализацию В.В. Логинов (педагогика). Он считает, что она сочетает в себе самоизменение и самостановление [21, с. 71]. Исходя из того, что «ценности» мы понимаем как явления общественного сознания, нормативные по своему характеру, выражающиеся в идеальной форме [32, с. 647], считаем, что самореализацию как ценность выделяют философ Н.А. Кебина («...циклическое трехуровневое взаимообусловленное движение от самолюбия через самозабвение к обогащенному возвращению к себе» через перестройку системы личностных смыслов [10, с. 185]) и психолог Е.П. Федорова (активно-деятельностный, смысловой аспект жизни, процесс активного, инициативного, творческого самоосуществления, предполагающий максимальную реализацию творческого потенциала человека [31, с. 80]).

Самой многочисленной стала группа, в которой самореализацию можно отнести к категории «явление» (конкретные события, свойства и процессы, выражающие внешние стороны действительности и представляющие форму проявления и обнаружения некоторой сущ-

ности [32, с. 550]), причем в большей степени в философии и педагогике. Проанализируем данные определения по отраслям наук, на основе составляющих этого понятия: «некоторая сущность» – «форма ее проявления» (см. табл. на с. 14–15).

Обращает на себя внимание тот факт, что как в психологии и педагогике, так и в философии есть исследования, где в качестве некоторой сущности, формой проявления и обнаружения которой авторы считают самореализацию, выделяют сущностные силы личности, в том числе их опредмечивание, развертывание и раскрытие.

И, наконец, последняя группа объединена категорией «процесс» как закономерным, последовательным изменением явления, его переходом в другое явление [Там же, с. 474]. Главное для нас в этом определении – переход в другое явление, или новое качество, которое выделяется во всех перечисленных ниже позициях.

Так, П.А. Маслов, изучая творческую самореализацию младших школьников, видит это новое качество в переходе потенциальных возможностей в актуальные в процессе динамического саморазвертывающегося взаимодействия школьника со своим внутренним миром и внешним образовательным пространством в деятельностной форме активности, результативность которого характеризуется достижением учеником совокупного образовательного продукта, сопровождаемого востребованностью внутреннего потенциала и ощущением успеха» [22, с. 5]. Н.А. Соколова, исследующая самореализацию старшеклассников, переходом в другое явление считает создание продукта деятельности, на основе сложного комплексного процесса взаимодействия личностного потенциала и условий социальной среды, обусловленного активностью личности, ее целеполаганием, уровнем притязаний, включающего развитие субъектности, а также внешнюю актуальную самодеятельность [29, с. 85].

Л.А. Коростылева (психология) отмечает, что самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие различных аспектов личности путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие генетических, индивидуальных и личностных потенциалов через осуществление самого себя в жизни и повседневной деятельности, поиск и утверждение своего особого пути в этом мире, своих ценностей и смысла своего су-

ществования в каждый данный момент времени» [14, с. 52]. Автор считает, что посредством собственных усилий, содеятельности, сотворчества с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом осуществляются возможности развития «я», т. е. происходит процесс самореализации [15, с. 12].

Е.А. Фролова, в свою очередь, видит новое качество в личностном и профессиональном самоопределении, которые возникают на основе процесса реализации себя как личности, через процесс самопознания и процесс, имеющий ценностно-смысловую природу [34, с. 36]. В создании социально значимого продукта деятельности через опредмечивание субъективности видит переход самореализации в другое явление П.И. Бабочкин, характеризуя самореализацию как сложный комплексный процесс взаимодействия личностных, субъективных потенций и условий социальной среды, связанный с активностью личности, ее целеполаганием и уровнем притязаний, включающий в себя развитие субъективности, на основе саморазвития личности, а также внешнюю, объективную, актуальную самодеятельность [1, с. 43]. Н.Л. Кулик видит новое качество в диалектическом превращении деятельностных характеристик (сущностных сил) человека в способ человеческого бытия, в предметный мир человеческой культуры, которое возникает в реальном процессе самореализации [18, с. 88].

Другие философы видят новое качество в движении к новым целям и смыслам, поиске новых путей и возможностей саморазвития, характеризуя самореализацию как одновременно и цель, и результат жизни человека, и форму его существования, выраженную в разной степени, и процесс, а не единовременное действие, приносящее личности чувство завершенности (Н.И. Полубабкина) [26, с. 28–29]; в переведении потенциала личности (интеллектуального, физического, духовного, творческого) в актуальное состояние через социально и индивидуально детерминированный процесс его раскрытия на основе системы личностных смыслов и ценностных ориентиров посредством различных видов деятельности и сотворчества с другими людьми (Е.Р. Южанинова) [42, с. 83].

Таким образом, во всех определениях просматриваются изменения, к которым приводит самореализация личности, т. е. наблюдается переход в другое явление или приобрета-

ется новое качество, поэтому мы считаем, что самореализация – это прежде всего процесс. Все авторы отмечают значимость качеств личности (как природных, так и приобретенных), которые, на наш взгляд, можно объединить понятием «потенциал», выступающим как совокупность всех характеристик, перечисленных в исследованиях. Ни в одном определении понятия не говорится о том, что самореализация может быть присуща только ограниченному кругу лиц, в том числе с точки зрения возраста, что она протекает в измеряемых временных границах, а не в течение всего жизненного пути. В то же время практически все отмечают, что она связана с деятельностью и активностью (часто с личностными смыслами) в определенных сферах (средах).

На основании вышеизложенного можно констатировать, что отнесение определения к тому или иному параметру достаточно условно, в основном авторы научных работ как по философии, психологии, так и по педагогике выделяют такие доминанты понятия «самореализация»:

- не имеющий четких границ процесс;
- характерна для любого человека;
- проявляется через деятельность;
- связана с активностью и личностными смыслами;
- ведет к реализации потенциала в различных сферах (средах).

Эти доминанты необходимо учитывать при проведении педагогических исследований, объектом которых является самореализация личности.

### Список литературы

1. Бабочкин П.П. Социокультурное становление молодежи в динамично изменяющемся обществе: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 2001.
2. Белобородов Н.В. Социальное творчество учащихся как фактор успешной самореализации личности: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
3. Веряскина А.Н. Самореализация человека в контексте устойчивого развития // Евразийское научное объединение. 2019. № 5-6 (51). С. 377–380.
4. Гаах Н.А. Социальная самореализация военнослужащих-женщин вооруженных сил Российской Федерации (социально-философский анализ): дис. ... канд. филос. наук. М., 2001.
5. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2002.
6. Гербер Я.В., Сажнев Е.В. Самореализация личности в образовательной среде в процессе фор-

- мирования гражданско-правовой позиции // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-4. С. 56–58.
7. Егорычева И.Д. Генезис самореализации как особого типа деятельности и роль подросткового возраста в ее развитии: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2012.
  8. Исаев А.К. Самореализация личности как проблема социальной философии: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1993.
  9. Исмаилова Р.Р. Самореализация личности в современном обществе: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук. Уфа, 2016.
  10. Кебина Н.А. Смыслообразующие основы формирования и самореализации личности: дис. ... д-ра филос. наук. М., 2004.
  11. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. М., 1984.
  12. Колесников В.А. Образование как способ личностной самореализации: дис. ... д-ра филос. наук. Иркутск, 2006.
  13. Комарова Н.Н. Детское самоуправление как фактор самореализации школьников: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2007.
  14. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения. СПб., 2000.
  15. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001.
  16. Кудинов С.И. Самореализация как системное психологическое образование [Электронный ресурс]. URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2092&level1=main&level2=articles> (дата обращения: 29.06.2021).
  17. Кудинов С.И. Функционально-стилевой подход исследованию самореализации личности // Образование. Практика: сб. материалов регион. межвуз. науч.-практ. конф. Уфа, 2007. С. 37–41.
  18. Кулик Н.Л. Самореализация личности как философская проблема: дис. ... канд. филос. наук. Киев, 1992.
  19. Ларисова И.А. Творческая самореализация подростков как предмет исследования // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика. 2012. № 1. С. 106–110.
  20. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М., 1997. С. 156–175.
  21. Логинов В.В. Педагогические условия самореализации школьников средствами физического образования // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2016. № 6. С. 69–72.
  22. Маслов П.А. Творческая самореализация младших школьников в проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2008.
  23. Муляр В.И. Самореализации личности как социальный процесс: дис. ... канд. филос. наук. Киев, 1990.
  24. Парц О.С. Педагогические условия самореализации одаренных детей (на материале дополнительного образования): дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2007.
  25. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики. М., 2003.
  26. Полубабкина Н.И. Самореализация личности: социально-философский аспект: дис. ... канд. филос. наук. М., 1995.
  27. Рябова Л.В. Проблемы самореализации человека: учеб. пособие. Ростов н/Д., 1993.
  28. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск, 2011.
  29. Соколова Н.А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2007.
  30. Теняева О.В. Психология самосознания и самореализации: учеб.-метод. пособие / сост. О.В. Теняева. Рязань, 2020.
  31. Федорова Е.П. Опыт исследования самореализации в творчестве // Вестн. Бурят. гос. ун-та. Образование. Личность. Общество. 2019. № 1. С. 78–84.
  32. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. М., 2001.
  33. Философский энциклопедический словарь. М., 2002.
  34. Фролова Е.А. Психологические условия личностной самореализации в системе профильного обучения старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.
  35. Цирульников В.В., Ольшанская С.А. Самореализация как ресурс в процессе становления самодостаточности молодежи // Экономика. Право. Печать. Вестн. КСЭИ. 2019. № 1(81). С. 44–49.
  36. Цыренова Л.А. Самореализация личности как предмет философского исследования: автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1992.
  37. Человек: философско-энциклопедический словарь / под общ. ред. И.Т. Фролова. М., 2000.
  38. Чернявская Г.К. Самопознание и самореализация личности. Методологические проблемы: дис. ... д-ра филос. наук. Екатеринбург, 1994.
  39. Чечет Б.Ф. Сущность, условия и тенденции самореализации личности: дис. ... канд. филос. наук. Иркутск, 2002.

40. Шипилина Л.А. Методология профессионально-педагогических исследований: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. Омск, 2018.
41. Шушакова А.С. Игровая компьютерная деятельность как средство самореализации личности // Тенденции развития науки и образования. 2019. № 56-8. С. 77–79.
42. Южанинова Е.Р. Интернет как новое пространство самореализации молодежи // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2013. № 7(156). С. 82–89.
- \* \* \*
1. Babochkin P.P. Sociokul'turnoe stanovlenie molodezhi v dinamichno izmenyayushchemsya obshchestve: avtoref. dis. ... d-ra filos. nauk. M., 2001.
2. Beloborodov N.V. Social'noe tvorchestvo uchashchihsya, kak faktor uspehnoj samorealizacii lichnosti: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2004.
3. Veryaskina A.N. Samorealizaciya cheloveka v kontekste ustojchivogo razvitiya // Evrazijskoe nauchnoe ob»edinenie. 2019. № 5-6 (51). S. 377–380.
4. Gaah N.A. Social'naya samorealizaciya voennosluzhashchih-zhenschin vooruzhennyh sil Rossijskoj Federacii (social'no-filosovskij analiz): dis. ... kand. filos. nauk. M., 2001.
5. Galazhinskij E.V. Sistemnaya determinaciya samorealizacii lichnosti: dis. ... d-ra psihol. nauk. Tomsk, 2002.
6. Gerber Ya.V., Sazhnev E.V. Samorealizaciya lichnosti v obrazovatel'noj srede v processe formirovaniya grazhdansko-pravovoj pozicii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 63-4. S. 56–58.
7. Egorycheva I.D. Genezis samorealizacii kak osobogo tipa deyatel'nosti i rol' podrostkovogo vozrasta v ee razviti: dis. ... d-ra psihol. nauk. M., 2012.
8. Isaev A.K. Samorealizaciya lichnosti kak problema social'noj filosofii: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. M., 1993.
9. Ismagilova R.R. Samorealizaciya lichnosti v sovremennom obshchestve: social'no-filosovskij analiz: dis. ... kand. filos. nauk. Ufa, 2016.
10. Kebina N.A. Smysloobrazuyushchie osnovy formirovaniya i samorealizacii lichnosti: dis. ... d-ra filos. nauk. M., 2004.
11. Kogan L.N. Cel' i smysl zhizni cheloveka. M., 1984.
12. Kolesnikov V.A. Obrazovanie kak sposob lichnostnoj samorealizacii: dis. ... d-ra filos. nauk. Irkutsk, 2006.
13. Komarova N.N. Detskoe samoupravlenie kak faktor samorealizacii shkol'nikov: dis. ... kand. ped. nauk. Kostroma, 2007.
14. Korostyleva L.A. Psihologiya samorealizacii lichnosti: brachno-semejnye otnosheniya. SPb., 2000.
15. Korostyleva L.A. Psihologiya samorealizacii lichnosti: osnovnye sfery zhiznedeyatel'nosti: dis. ... d-ra psihol. nauk. SPb., 2001.
16. Kudinov S.I. Samorealizaciya kak sistemnoe psihologicheskoe obrazovanie [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2092&level1=main&level2=articles> (data obrashcheniya: 29.06.2021).
17. Kudinov S.I. Funkcional'no-stilevoj podhod issledovaniy samorealizacii lichnosti // Obrazovanie. Praktika: sb. materialov region. mezhvuz. nauch.-prakt. konf. Ufa, 2007. S. 37–41.
18. Kulik N.L. Samorealizaciya lichnosti kak filo-sofskaya problema.: dis. ... kand. filos. nauk. Kiev, 1992.
19. Larisova I.A. Tvorcheskaya samorealizaciya podrostkov kak predmet issledovaniya // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Pedagogika. 2012. № 1. S. 106–110.
20. Leont'ev D.A. Samorealizaciya i sushchnostnye sily cheloveka // Psihologiya s chelovecheskim licom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetsoj psihologii. M., 1997. S. 156–175.
21. Loginov V.V. Pedagogicheskie usloviya samorealizacii shkol'nikov sredstvami fizkul'turnogo obrazovaniya // Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. 2016. № 6. S. 69–72.
22. Maslov P.A. Tvorcheskaya samorealizaciya mladshih shkol'nikov v proektnoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd, 2008.
23. Mulyar V.I. Samorealizacii lichnosti kak social'nyj process: dis. ... kand. filos. nauk. Kiev, 1990.
24. Parc O.S. Pedagogicheskie usloviya samorealizacii odarennyh detej (na materiale dopolnitel'nogo obrazovaniya): dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2007.
25. Pedagogicheskaya enciklopediya: aktual'nye ponyatiya sovremennoj pedagogiki. M., 2003.
26. Polubabkina N.I. Samorealizaciya lichnosti: social'no-filosovskij aspekt: dis. ... kand. filos. nauk. M., 1995.
27. Ryabova L.V. Problemy samorealizacii cheloveka: ucheb. posobie. Rostov n/D., 1993.
28. Sovremennyy slovar' po pedagogike / sost. E.S. Rapacevich. Minsk, 2011.
29. Sokolova N.A. Social'no-pedagogicheskaya podderzhka samorealizacii starshklassnikov v uchezheniyah dopolnitel'nogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. Chelyabinsk, 2007.
30. Tenyaeva O.V. Psihologiya samosoznaniya i samorealizacii: ucheb.-metod. posobie / sost. O.V. Tenyaeva. Ryazan', 2020.
31. Fedorova E.P. Opyt issledovaniya samorealizacii v tvorchestve // Vestn. Buryat. gos. un-ta. Obrazovanie. Lichnost'. Obshchestvo. 2019. № 1. S. 78–84.

32. Filosofskij slovar' / pod red. I.T. Frolova. 7-e izd., pereab. i dop. M., 2001.

33. Filosofskij enciklopedicheskiy slovar'. M., 2002.

34. Frolova E.A. Psihologicheskie usloviya lichnostnoj samorealizacii v sisteme profil'nogo obucheniya starsheklassnikov: dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2002.

35. Cirul'nikov V.V., Ol'shanskaya S.A. Samorealizaciya kak resurs v processe stanovleniya samodostatochnosti molodezhi // Ekonomika. Pravo. Pechat'. Vestn. KSEI. 2019. № 1(81). S. 44–49.

36. Cyrenova J.I.A. Samorealizaciya lichnosti kak predmet filosofskogo issledovaniya: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. M., 1992.

37. Chelovek: filosofsko-enciklopedicheskiy slovar' / pod obshch. red. I.T. Frolova. M., 2000.

38. Chernyavskaya G.K. Samopoznanie i samorealizaciya lichnosti. Metodologicheskie problemy: dis. ... d-ra filos. nauk. Ekaterinburg, 1994.

39. Chechet B.F. Sushchnost', usloviya i tendencii samorealizacii lichnosti: dis. ... kand. filos. nauk. Irkutsk, 2002.

40. Shipilina L.A. Metodologiya professional'no-pedagogicheskikh issledovanij: ucheb. posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Omsk, 2018.

41. Shushakova A.S. Igrovaya komp'yuternaya deyatel'nost' kak sredstvo samorealizacii lichnosti // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2019. № 56-8. S. 77–79.

42. Yuzhaninova E.R. Internet kak novoe prostranstvo samorealizacii molodezhi // Vestn. Orenb. gos. un-ta. 2013. № 7(156). S. 82–89.

### **Concept of self-actualization of personality: interdisciplinary approach**

*The article deals with the approaches to the definition of the concept "self-actualization" based on the interdisciplinary analysis of the scientific works in Philosophy, Psychology and Pedagogy. There are revealed the dominants that are necessary to consider in the pedagogical studies of the self-actualization of the personality on the basis of the correlation of the author's definitions with the categories "need", "ability", "value", "phenomenon" and "process".*

**Key words:** *concept "self-actualization", self-actualization as a need, self-actualization as an ability, self-actualization as a value, self-actualization as a phenomenon, self-actualization as a process.*

(Статья поступила в редакцию 30.07.2021)

**И.Н. КОРЕНЕЦКАЯ**  
(Исков)

### **ПОДКАСТЫ В ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ И ГОВОРЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ**

*В условиях цифровизации современной системы высшего образования поиск новых форм и средств обучения является особенно актуальным. Использование подкастов может стать эффективным средством формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Рассматриваются теоретико-методологические основы интегрирования подкастов в формирование навыков аудирования и говорения, анализируется технология работы с подкастами в обучении английскому языку.*

**Ключевые слова:** *подкаст, цифровизация языкового образования.*

Цифровую трансформацию сегодня претерпевают многие сферы жизни, в том числе и образование, которое является областью, где традиционный метод обучения дополняется технологически ориентированным.

В настоящее время идет активное внедрение инновационных мультимедиа технологий в процесс обучения иностранным языкам. В России в рамках национального проекта «Образование» утвержден федеральный проект «Цифровая образовательная среда», основной целью которого является создание условий для внедрения к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды.

Интернет-технологии предоставляют доступ к большому количеству различных инструментов. Одним из таких инструментов является подкаст. В связи с тем, что подкаст относится к технологиям Web 2.0, нам представляется необходимым провести краткий обзор данных технологий с целью выявления их преимуществ в языковом обучении, а также рассмотрения потенциальных рисков, связанных с их внедрением.

Многие инструменты Web 2.0 (онлайн-доски обсуждений, форумы, блоги, Facebook, Youtube, Instagram, Twitter и др.) сыграли важную роль в трансформации процесса язы-

кового обучения [5]. Эти инструменты позволяют пользователям взаимодействовать через социальные сети в виртуальном пространстве. Многие преподаватели иностранных языков активно интегрируют инструменты Web 2.0 в обучение, и это в значительной степени становится тенденцией.

Исследователи отмечают, что технологии Web 2.0 повышают уровень социального взаимодействия обучающихся через Интернет [6; 7; 9]. А. Левин утверждает, что уникальные возможности Web 2.0 и склонность молодежи к их использованию положительно влияют на обучение, формируют онлайн-идентичность [5].

В исследовании Ю. Мелор и Х. Салехи доказывается, что технологии Web 2.0 повышают результаты обучения студентов [6]. Они изучили преимущества и риски использования социальных сетей в обучении иностранному языку, особенно при формировании навыков письма.

Многие ученые утверждают, что включение технологии Web 2.0 в изучение иностранного языка положительно изменило методологию преподавания, разработку учебных программ, а также концепцию изучения языка [10]. С. Ван и С. Васкес (2012) приходят к выводу, что инструменты Web 2.0 позволяют создать комфортную, непринужденную, ориентированную на сотрудничество среду обучения, кроме того, являются эффективным средством повышения мотивации и степени удовлетворенности студентов процессом обучения.

Тем не менее, независимо от очевидных преимуществ инструментов Web 2.0, высказываются опасения по поводу сложностей, связанных с интеграцией технологии Web 2.0 в обучение. Очевидным риском при использовании Web 2.0 в языковом обучении является развлекательный характер ресурсов подобного типа, что отвлекает обучающихся от их основных учебных задач. Дж. Зан, М. Варшауэр, Д. Гримс в качестве недостатка отмечают:

- низкую оперативную способность таких ресурсов;
- замедление их работы при одновременном использовании большим количеством обучающихся [10; 11].

Кроме того, следует отметить такие сложности интеграции Web 2.0 в процесс обучения иностранному языку, как отсутствие технологических устройств в учебных заведе-

ниях; иногда низкий уровень осведомленности педагогов о доступных цифровых учебных ресурсах. С. Ван и С. Васкес в результате проведенного исследования выявили, что студенты считают интернет-пространство своей «частной территорией», где они свободно могут выражать собственное мнение и общаться по интересам, и отрицательно относятся к вмешательству в эту сферу преподавателя [9].

Анализ исследований позволяет сделать вывод, что интеграция технологии Web 2.0 в процесс обучения иностранному языку объективно имеет ряд преимуществ:

- повышение вовлеченности студентов в процесс обучения;
- совершенствование навыков письма обучающихся;
- обеспечение комфортной и удобной среды обучения;
- предоставление визуальной опоры для облегчения процесса обучения;
- совершенствование социальных навыков обучающихся.

Далее перейдем к детальному рассмотрению потенциала мобильных подкастов как инструмента Web 2.0 в обучении иностранному языку.

В Оксфордском словаре английского языка подкаст определяется как цифровая запись радиопередачи или другой подобной программы, доступная в Интернете для скачивания на персональный аудиоплеер [8]. Кроме того, подкаст определяется как программа (музыка или разговор), которая доступна в цифровом формате для автоматической загрузки через Интернет. Подкастом также понимают цифровой аудиофайл из Интернета и воспроизводимый на компьютере или устройстве, которое можно носить с собой.

Подкаст может трактоваться как радиопрограмма, которая хранится в цифровом виде и которую можно скачать из Интернета и воспроизвести на компьютере или на MP3-плеере. В своем исследовании мы опираемся на определение П.В. Сысоева, который понимает подкаст как вид социального сервиса Интернета нового поколения Web 2.0, позволяющий пользователям сети Интернет прослушивать, просматривать, создавать и распространять аудио- и видеопередачи во Всемирной сети [3, с. 2].

Одним из первых университетов, где подкасты были интегрированы в обучение язы-

кам, стал колледж Асако Джокагун в Японии. Студентам были предложены айподы с загруженными на них аудиофайлами для изучения английского языка.

Как правило, подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания. О.С. Глушатова выделяет четырнадцать основных жанров подкастов (аудиоблоги, музыка, техника, комеди-подкаст, couplecasts (о личной жизни авторов), аудиокниги, образовательные подкасты, sci-fi, интервью, новости, политика, радиоспектакли и радиошоу, спорт, игры) [1].

С дидактической точки зрения все подкасты можно объединить в две основные группы:

1) подкасты на изучаемом языке, для которых педагоги создают свои собственные разработки;

2) подкасты, которые создаются обучающимися.

Анализ ряда исследований [1; 3; 9; 11] позволяет определить дидактический потенциал подкастов, который основывается на технических особенностях данной интернет-технологии.

*1. Аутентичность.* Подкасты существенно обогащают занятие по иностранному языку, поскольку они представляют собой оригинальный материал, воспроизводимый носителем языка и предназначенный для прослушивания. Некоторые подкасты – это дидактизированный материал с подстрочником, указанием степени сложности и рекомендациями, а также заданиями к предлагаемому фрагменту.

*2. Актуальность.* Система подкастинга позволяет пользователям регулярно пополнять собственный архив актуальными аудио- и видеоматериалами из Интернета с информацией об актуальных событиях в различных сферах жизни.

*3. Медиаграмотность базового уровня.* Использование подкастов довольно просто и требует минимального умения скачать тот или иной подкаст в формате MP3.

*4. Автономность пользователя.* Автономность как одно из основных преимуществ Интернета в качестве обучающей платформы позволяет обучающемуся действовать в соответствии с учебными задачами и уровнем обученности.

*5. Многоканальное восприятие.* В сервисе подкастов предлагаются учебные материалы, которые включают в себя звуковой ряд,

фото- или видеоизображение, а также подстрочники. Это позволяет одновременно задействовать на занятии разные органы восприятия.

*6. Мобильность* технического средства (MP3-плеера), которое обеспечивает доступ к подкасту, позволяет обращаться к учебным материалам в любое время и за пределами аудитории. Возможность учиться в удобное время в комфортной обстановке в соответствии с индивидуальным языковым уровнем и особенностями восприятия информации превращает процесс формирования навыков аудирования из непосильного обязательства или задания повышенной сложности в увлекательный процесс.

*7. Многофункциональность.* Подкастинг позволяет совершенствовать навыки не только аудирования, но также устной и письменной речи.

*8. Продуктивность.* В работе с подкастами возможно использование двух форматов работы: репродуктивного (когда студенты работают с имеющимися подкастами и выполняют задания к ним) и продуктивного (когда обучающиеся сами создают подкаст). Подкаст считается серьезным импульсом для изучения иностранного языка в аспекте продуктивного подхода.

*9. Интерактивность.* Концепции Web 2.0 позволяют не только воспринимать информацию через прослушивание, чтение или просмотр, но и активно взаимодействовать в Интернете с другими пользователями.

После изучения основных аспектов, характеризующих социальный сервис подкастов, и возможностей реализации дидактических принципов, рассмотрим некоторые способы интеграции подкастов в процесс формирования навыков аудирования в обучении иностранному языку.

Подкасты дают возможность оптимизировать процесс обучения благодаря креативности как преподавателя, так и студентов. Применение подкастов в процессе обучения оказывает содействие всестороннему развитию обучающихся.

Студенты в работе с подкастами могут выступать в различных ролях: как реципиенты, когда прослушивают подкаст и выполняют задания, составленные преподавателем, на понимание услышанного; и как создатели в рамках продуктивного подхода, когда самостоятельно создают и размещают свой «авторский» подкаст в сети Интернет.

Работа с подкастом, когда студенты выступают как реципиенты, абсолютно не отличается от традиционной формы организации формирования навыков аудирования и также включает три этапа: до, во время и после прослушивания.

На стадии *до прослушивания* студенты погружаются в контекст подкаста, который они услышат, высказывают предположения о содержании, исходя из заголовка, иллюстрации, осуществляется снятие лексико-грамматических трудностей.

На стадии *во время прослушивания* студенты:

- прослушивают подкаст с целью выборочного понимания информации;
- работают с вопросами, касающимися основной идеи подкаста;
- располагают события/изображения в порядке, соответствующем очередности изложения материала в аудиотексте;
- указывают верное/неверное утверждение;
- дополняют неоконченные предложения, пользуясь информацией из подкаста;
- исправляют фактические ошибки и др.

На стадии *после прослушивания* анализируется материал, который был прослушан. Это может происходить в устной или письменной, диалогической или монологической форме.

Обобщая, можно сделать вывод, что технология работы с подкастом имеет множество сходств с технологией работы с традиционным аудиотекстом и имеет достаточно четкую последовательность в действиях как преподавателя, так и студентов: предварительные установки; восприятие и осмысление информации подкаста; задания, контролирующее понимание услышанного текста.

В пробном обучении приняли участие 57 студентов различных направлений подготовки (28 студентов составили констатирующую группу, 29 студентов – экспериментальную) первых курсов Псковского государственного университета с примерно одинаковым исходным уровнем сформированности навыков аудирования и говорения.

Перед началом пробного обучения кроме определения исходного уровня сформированности навыков аудирования и говорения мы провели опрос с целью определения общей цифровой грамотности (которая включает информационную, техническую, медиа, коммуникативную грамотность, отношение

к технологическим инновациям) студентов на основе критериев, предложенных аналитическим центром НАФИ [4], и выявили следующее:

– 97% студентов являются обладателями мобильного телефона с постоянным выходом в Интернет;

– 3% студентов имеют модели телефона, которые или не обеспечивают доступ в Интернет, или имеют низкоскоростной Интернет;

– 100% обучающихся осознают роль и степень влияния информации на их жизнь;

– 93% студентов используют свои мобильные устройства для получения учебной информации;

– 63% осознают пользу и вред получаемой информации;

– 91% не испытывают трудностей в использовании мобильных устройств вне зависимости от платформы/интерфейса;

– 78% осознают отличия цифровых коммуникаций от живого общения;

– 81% используют современные устройства обмена сообщениями – социальные сети, мессенджеры;

– 62% осознают правила безопасного поведения в Сети, нормы этики во взаимодействии в цифровой среде;

– 74% умеют искать необходимую информацию в нескольких источниках и оценивать полученную информацию на предмет ее правдивости;

– 46% способны критично воспринимать получаемые информационные сообщения;

– 85% готовы работать с новыми технологиями, приложениями не только в повседневной жизни, но и в обучении.

Опрос показал, что большинство студентов демонстрируют высокий уровень цифровой грамотности в широком смысле данного понятия. Студенты имеют мобильные устройства с доступом в Интернет.

Имея дома стационарный компьютер или ноутбук, студенты предпочитают использовать мобильные устройства как из-за удобства, так и из желания неподконтрольности родительскому вниманию, когда родители по использованным ранее запросам в поисковой строке могут восстановить историю нахождения сына/дочери в Сети. Подавляющее большинство студентов используют мобильные устройства для общения в мессенджерах и социальных сетях, а не для учебы, отмечая, что работать с учебными материалами через телефон неудобно.



Кроме того, для нас важно, что студенты заинтересовались и охотно откликнулись на идею освоения учебных подкастов через мобильные устройства:

- 83% студентов ответили, что постоянно имеют доступ к МРЗ-плееру;
- 78% знают, что такое подкасты;
- 20% слушали подкасты;
- 7% студентов слушали подкасты на английском языке;
- 41% хотели бы послушать подкаст на английском языке;
- 80% хотят узнавать информацию по новой теме через подкаст;
- 78% считают, что их мотивация к изучению английского языка повысится, если на занятиях будет использоваться мобильный подкаст с интересным контентом;
- 61% утверждает, что им было бы интересно выполнять домашнее задание, если в него будет входить самостоятельное прослушивание подкаста;
- 92% выполняли бы домашнее задание, предполагающее самостоятельное прослушивание подкаста дома;
- 41% хотели бы попробовать записать свой авторский подкаст.

В экспериментальной работе мы использовали подкасты, представленные на сайтах Learn English from British Council, 6 minute English from BBC learning English, Don't speak, Luke's English podcast, приложение podcasts для IOS на такие темы, как Arts, Business, Education, Government, Health, News.

Экспериментальная работа, которая организована со студентами Псковского государственного университета, свидетельствует о незначительной разнице в результатах работы групп, где обучение аудированию проводилось в традиционном формате, и групп, где навыки аудирования совершенствовались через подкасты. Студенты экспериментальной группы особо отметили «живое», не адаптированное под учебный формат содержание подкастов, интересные темы, затрагиваемые спикерами в подкастах, в то время как студенты контрольных групп продолжали считать аудирование самым трудным аспектом в изучении английского языка.

Для проверки сформированности навыков аудирования мы использовали традиционные критерии для оценки общего понимания текста: степень понимания основной цели и мотивов говорящего, определе-

ние темы текста, выделение главной мысли и др. Для оценки степени полного понимания прослушанного текста мы оценивали способность студентов:

- определять логическую связь между событиями;
- прогнозировать дальнейшее развитие темы;
- определять наиболее информативные части сообщения;
- догадываться о значении слов на основе контекста;
- выделять факты, примеры, аргументы и детали в соответствии с поставленной задачей;
- определять временную и причинно-следственную связь событий и явлений и др.

В результате пробного обучения мы установили, что в экспериментальных группах степень сформированности навыков аудирования на 12–13% выше, чем в контрольных группах. Данное значение не свидетельствует о кардинальных изменениях, поэтому на следующем этапе мы рассмотрели потенциал подкастов в формировании навыков говорения.

Исходя из продуктивного подхода, мы предложили студентам подготовить и записать собственный подкаст по одной из пройденных тем на следующих платформах: Voxopop, [www.podomatic.com](http://www.podomatic.com) или Youtube. В работе мы применяли алгоритм, предложенный П.В. Сыроевым, который состоит из следующих этапов.

На первом (установочном) этапе преподаватель знакомит студентов с платформой сервиса подкастов, с правилами размещения подкастов и комментариев для проведения интернет-обсуждения, а также правилами безопасности в Интернете, создает страницу подкастов по определенной тематике для студентов.

На втором (процессуальном) этапе происходит выбор студентами темы и создается текст подкаста.

Далее, используя сетевое программное обеспечение, студенты записывают подготовленный подкаст, после чего во внеаудиторное время преподаватель и другие студенты прослушивают записанный подкаст, затем организуется сетевое обсуждение подкастов, во время которого студенты могут оставить в микроблоге отзывы и комментарии к услышанному, позже обсуждение переносится в аудиторию.

На завершающем (оценочном) этапе осуществляется оценка студентами проделанной работы, а также ее оценка преподавателем по заранее обозначенным критериям.

Данный этап работы выявил существенные изменения степени сформированности навыков говорения у студентов контрольной и экспериментальной групп. Студенты экспериментальной группы отметили значительное преимущество работы с подкастами при подготовке монологического и диалогического высказывания: они имели возможность перезаписывать подкаст столько раз, пока уровень фонетической, лексико-грамматической оформленности речи не удовлетворял студентов, которые руководствовались определенными критериями, обозначенными ранее преподавателем. Безусловно, они провели больше времени, разрабатывая тему в формате подкаста, чем студенты контрольной группы. Однако следует отметить и более высокую мотивацию студентов экспериментальной группы, которые получили возможность высказаться, используя популярный формат.

Кроме того, студенты, которые традиционно испытывали трудности с презентацией на занятии монолога или диалога из-за чрезмерного волнения, из-за чего объем их высказывания всегда был минимальным, при работе с подкастами достойно справились с решением коммуникативной задачи. В рамках серии занятий студенты контрольной группы готовили монологические и диалогические высказывания по пройденным темам, а студенты экспериментальной группы выполняли задания по тем же темам через ресурс подкастов.

Исходя из критериев оценки сформированности навыков говорения, таких как решение коммуникативной задачи, раскрытие содержания в соответствии с заданной ситуацией общения, логичность и связность, аргументированность, фонетическая грамотность, использование необходимого лексико-грамматического минимума по теме, 53% студентов экспериментальной группы оказались на высоком уровне сформированности данного коммуникативного навыка, 47% на среднем уровне, низкого уровня не выявлено. В контрольной группе результаты существенно ниже: 18% студентов продемонстрировали высокий уровень сформированности навыков говорения, 57% – средний, 25% – низкий уровень.

Подводя итог, можно сказать, что подкасты – это многоплановый инструмент обуче-

ния. Они могут быть вспомогательным ресурсом для улучшения навыков аудирования как в формате аудиторных занятий, так и в организации самостоятельной работы студентов. В этом случае, как показало пробное обучение, мы не говорим о принципиально новом способе обучения, это, скорее, традиционное обучение в условиях цифровизации языкового образования. Однако более эффективными подкасты становятся, когда используются как средство совершенствования навыков говорения при выстраивании преподавателем алгоритмизированной работы и мониторинге промежуточных результатов работы студентов.

### Список литературы

1. Глушатова О.С. Дидактический потенциал подкастов и методика их использования при обучении английскому языку // Сборник материалов Всерос. науч.-практ. конф., 15–23 апр. 2013 г. Омск, 2013. С. 245–251.
2. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика. М., 2012.
3. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис подкастов в обучении иностранному языку // Иностр. яз. в шк. 2009. № 6. С. 8–11.
4. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева [и др.]. М., 2019.
5. Bryan A., Levine A. Web 2.0 storytelling. Emergence of a New Genre [Electronic resource] // *EduCAUSE Review*, 2008. # 43(6). URL: <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0865.pdf> (дата обращения: 20.04.2021).
6. Melor Md. Yunus, Hadi Salehi, Choo Hui Sun, Jessica Yong Phei Yen & Lisa Kwan Su Li. Using Facebook groups in teaching ESL writing [Electronic resource] // *Recent Researches in Chemistry, Biology, Environment and Culture*, 2011. URL: <http://www.wseas.us/e-library/conferences/2011/Montreux/COMI/CICBIO/COMI/CICBIO11.pdf> (дата обращения: 10.03.2021).
7. Mohd Shakir Azfar Abdul Halim, Harwati Hashim Integrating web 2.0 technology in ESL classroom: A review on the benefits and barriers, 2019. Vol. 2. No. 2. P. 1–8.
8. Oxford Advanced Learner's Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/podcast> (дата обращения: 05.03.2021).
9. Wang, S., & Vasquez, C. Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us?

[Electronic resource] // CALICO Journal. 2012. #29(3). URL: [http://camillavasquez.com/pdf/WangVasquez\\_Web2\\_CALICO.pdf](http://camillavasquez.com/pdf/WangVasquez_Web2_CALICO.pdf) (дата обращения: 10.03.2021).

10. Warschauer M., & Grimes D. Audience, authorship, and artifact: The emergent semiotics of web 2.0 [Electronic resource] // Annual Review of Applied Linguistics, 2007. # 27. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.540.2850&rep=rep1&type=pdf> (дата обращения: 10.04.2021).

11. Zhang J. Toward a creative social web for learners and teachers [Electronic resource] // Educational Researcher. 2009. #38(4). URL: <http://tccl.rlit.albany.edu/papers/ERZhang09final.pdf> (дата обращения: 10.04.2021).

\* \* \*

1. Glushatova O.S. Didakticheskij potencial podkastov i metodika ih ispol'zovaniya pri obuchenii anglijskomu yazyku // Sbornik materialov Vseros. nauch.-prakt. konf., 15–23 apr. 2013 g. Omsk, 2013. S. 245–251.

2. Sysyoev P.V. Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii v obuchenii inostrannomu yazyku: teoriya i praktika. M., 2012.

3. Sysyoev P.V., Evstigneev M.N. Tekhnologii Veb 2.0: Social'nyj servis podkastov v obuchenii inostrannomu yazyku // Inostr. yaz. v shk. 2009. № 6. S. 8–11.

4. Cifrovaya gramotnost' rossijskih pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniyu cifrovyh tekhnologij v uchebnom processe / T.A. Ajmaletdinov, L.R. Bajmuratova, O.A. Zajceva [i dr.]. M., 2019.

### ***Podcasts in the development of listening and speaking skills in English language teaching of bachelor students***

*In the context of digitalization in the modern system of higher education, the search of new forms and means of teaching is especially relevant. The use of podcasts can become an effective means of the development of the foreign language communicative competence. There are considered the theoretical and methodological foundations of the integration of the podcasts in the development listening and speaking skills. There is analyzed the technology of dealing with podcasts in the process of the English language teaching.*

**Key words:** *podcast, digitalization of language education.*

(Статья поступила в редакцию 04.08.2021)

**В.В. СЕМЕНОВА**  
(Волгоград)

### **ПОВЫШЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПО СОЗДАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

*Рассматривается модель повышения компетентности педагогов по созданию инклюзивной образовательной среды дошкольного учреждения. Раскрываются виды готовности педагогов ДОО к работе в условиях инклюзивного образования. Приводятся результаты контрольного эксперимента опытной работы, направленной на реализацию модели повышения компетентности педагогов по созданию инклюзивной образовательной среды дошкольного учреждения.*

**Ключевые слова:** *педагог, компетентность, инклюзия, образовательная среда, дошкольное учреждение.*

Одним из важнейших направлений деятельности в условиях модернизации системы образования является развитие кадрового потенциала. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования обозначено, что педагогические работники, реализующие воспитательную программу в условиях дошкольного образования, должны обладать основными профессиональными компетенциями, необходимыми для создания условий развития детей. Образование должно быть доступно для всех детей без исключения, основной вопрос в том, как сделать так, чтобы ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) не только получил богатый социальный опыт, но и реализовал в полной мере свои образовательные потребности, чтобы участие ребенка не снизило общий уровень образования других детей.

Новые подходы к образованию детей с ОВЗ, ориентирующие его на удовлетворение их запросов, потребовали от педагогов иной подготовки к формированию инклюзивной образовательной среды в дошкольных образовательных организациях (ДОО). Анализ работ таких авторов, как Е.П. Белозерцев, Л.В. Бли-

нов, А.А. Бодалев, привел нас к пониманию проблемы профессиональной готовности, а также подготовки педагога по созданию инклюзивной образовательной среды дошкольного учреждения.

Выявляя особенности создания инклюзивной образовательной среды в условиях дошкольного учреждения как социально-педагогической проблемы, мы пришли к выводу, что на сегодняшний день для общества и системы образования в целом особенно актуально построение активной практики социализации детей с ОВЗ посредством интеграции их в социокультурную среду. Педагогическая интеграция означает совместное воспитание и обучение как здоровых детей, так и детей с ОВЗ.

Создание инклюзивной образовательной среды – важный шаг к демократическому и открытому обществу. Принимая дошкольников с ОВЗ в группу детского сада, мы принимаем их в общество, поскольку в процессе такой социализации ребенок получает доступ к дальнейшей реализации в жизни. Идея создания инклюзивной образовательной среды лежит в основе новой модели общества: высшего проявления культуры поведения, готовности принять каждого человека с его особенностями и видеть возможности, а не недостатки. Устранение несовершенств в создании инклюзивной образовательной среды возможно, но лишь практика покажет, что необходимо видоизменить, а что исключить вовсе [5].

Педагогам, работающим в группах инклюзивных ДОО, необходимо не только овладеть современными методологическими знаниями, технологиями в области инклюзивного образования, но и обогатить характер деятельности: овладев практико-направленным исследовательским подходом к преодолению проблем обучения и воспитания детей с ОВЗ, научиться внедрять инклюзивные инновации в образовательный процесс на основе рефлексии собственной профессиональной деятельности. Это обуславливает необходимость разработки модели повышения профессиональной компетентности специалистов системы инклюзивного дошкольного образования [1].

Развитие системы повышения квалификации педагогов для работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования предполагает использование метода моделирования для разработки структурно-дина-

мической модели с целью внедрения и апробации экспериментальной технологии формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию детей с учетом созданных в регионе условий, а также выявленных затруднений педагогов. Моделирование представляет собой одну из ключевых технологий системного анализа при исследовании сложных, многоэлементных и полиструктурных систем, функционирование которых определяется множеством внутренних и внешних факторов. Примем точку зрения Н.Н. Малярчука и Л.М. Волосниковой, которые под образовательной моделью понимают «логически последовательную систему соответствующих элементов, включающих цели образования, содержание образования, проектирование педагогической технологии и технологии управления образовательным процессом, учебных планов и программ» [7, с. 18].

Изучая моделирование и социально-педагогическое проектирование, Б.А. Коростелев и Е.Г. Ильяшенко выделяют несколько видов моделей:

- описательную (представляет собой, как правило, текст, раскрывающий принципы преобразования, его этапы и технологии, показывает связь между проблемой, содержанием и результатами),

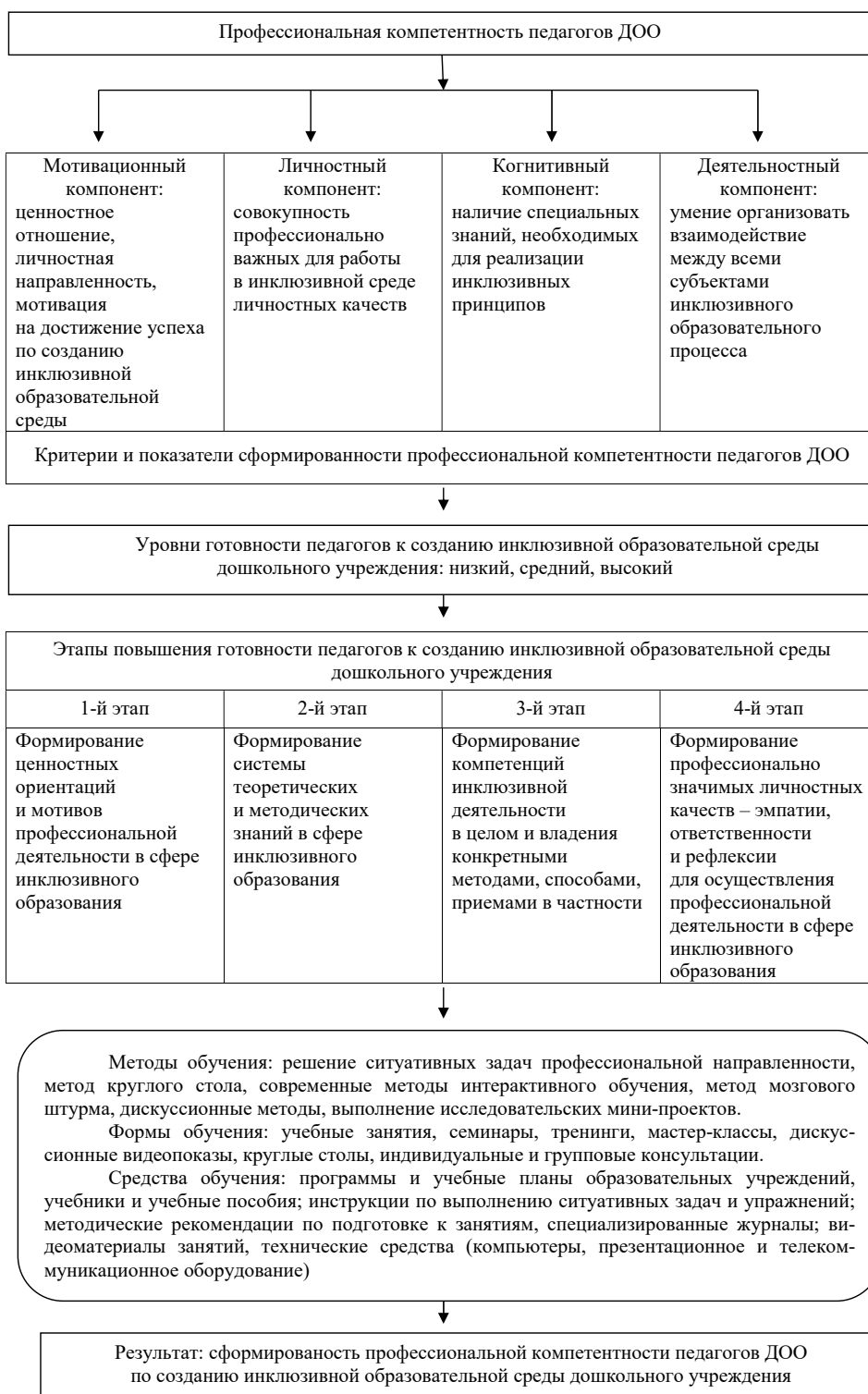
- структурную (определяет состав, иерархию элементов системы) [3].

Функциональная, или функционально-динамическая, модель выявляет связь между элементами, раскрывает способы функционирования системы, в ней преобладает использование схем и сравнительных таблиц. Эвристическая модель обнаруживает новые связи и зависимости. Интегративная может объединять в себе компоненты как нескольких, так и всех видов моделей [3].

Опираясь на типологию образовательных моделей, предложенную Б.А. Коростелевым и Е.Г. Ильяшенко, мы можем определить разработанную нами модель как структурно-функциональную. С одной стороны, она отражает структурные элементы, с другой – показывает функциональные связи между ними.

На основе принципов моделирования, предложенных О.С. Кузьминой [4], с учетом требований к педагогическим моделям, разработанных А.В. Захаровой и М.С. Старовой [2], нами была разработана модель повышения компетентности педагогов по соз-

**Модель повышения компетентности педагогов по созданию инклюзивной образовательной среды дошкольного учреждения**



данию инклюзивной образовательной среды дошкольного учреждения, которая состоит из взаимосвязанных компонентов, реализуемых в профессиональной деятельности: мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностный (рис. 1).

Целью данной модели является проектирование процесса повышения компетентности педагогов по созданию инклюзивной образовательной среды дошкольного учреждения. Поставленная цель определила следующие задачи:

1) формирование у педагогов ДОО мотивации к овладению профессиональной компетентностью;

2) ознакомление с сущностью, структурой, содержанием профессиональной компетентности педагогов, необходимых для их включения в учебно-профессиональную деятельность;

3) корректировка процесса повышения компетентности педагогов по созданию инклюзивной образовательной среды ДОО с учетом результатов входной диагностики.

Реализация поставленных задач происходит через следующие компоненты, являющиеся компонентами готовности педагогов к созданию инклюзивной образовательной среды ДОО [6]:

– мотивационный (стремление к повышению компетентности педагогов по созданию инклюзивной образовательной среды ДОО, самостоятельность, мотивация достижения, уверенность в себе);

– деятельностный (реализация социально-педагогических технологий эффективного повышения компетентности педагогов по созданию инклюзивной образовательной среды ДОО);

– личностный (система индивидуальных установок в сфере межличностного общения, коммуникативные свойства личности, характеризующие потребность в общении, отношение к способу общения);

– когнитивный (система интегрированных психолого-педагогических и социальных знаний).

Выделенные компоненты проходят процесс поэтапного развития.

Первый этап – формирование ценностных ориентаций и мотивов профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования – реализуется в процессе участия педагогов ДОО в организации и проведении научно-практических конференций и

круглых столов по темам, связанным с внедрением инклюзивного образования, в разработке и организации разнообразных мероприятий и занятий, в которых принимают участие дети с ОВЗ. На данном этапе следование модели обеспечивает создание условий, способствующих формированию интереса к профессиональной деятельности в условиях работы с детьми с ОВЗ и необходимости внедрения инклюзивного подхода в образовательный процесс, а также формирования устойчивого интереса к теоретическим проблемам, научным исследованиям и практической деятельности в области инклюзивного образования.

Второй этап – формирование системы теоретических и методических знаний в сфере инклюзивного образования – реализуется в процессе изучения теоретических дисциплин, связанных с осуществлением инклюзивного подхода. На этом этапе происходит знакомство педагогов ДОО с основными понятиями инклюзивного образования, основными нормативно-правовыми документами, сопровождающими процесс инклюзии, а также с особенностями реализации инклюзивного образования в ДОО, в которых инклюзивный подход уже реализуется на практике.

Третий этап – формирование компетенций инклюзивной деятельности в целом и владения конкретными методами, способами, приемами в частности – реализуется в рамках прохождения курсов повышения квалификации в ДОО различного уровня, где на данный момент осуществляется инклюзивное образование. На этом этапе происходит закрепление профессиональных знаний, формирование основных профессиональных умений педагога ДОО, связанных с реализацией инклюзивного образования.

Педагоги ДОО на данном этапе учатся анализировать свою деятельность, применять знания и демонстрировать свои умения не только в стандартных ситуациях профессиональной деятельности, но и в условиях инклюзивного образования, требующих частую принятия нетипичных решений. Данный этап должен характеризоваться более высокой степенью самостоятельности и ответственности педагогов ДОО, расширением объема и сложности содержания образовательного процесса. На этом этапе педагоги должны под контролем опытных педагогов и педагогов специального образования проверить сформированные компетенции инклю-

живной направленности в практической деятельности.

Четвертый этап – формирование профессионально значимых личностных качеств (эмпатии, ответственности и рефлексии) для осуществления профессиональной деятельности в сфере инклюзивного образования – реализуется в рамках подготовки педагогами ДОО творческих проектов, связанных с анализом собственной профессиональной деятельности. Целью данного этапа является формирование профессионально значимых личностных качеств, необходимых педагогу ДОО для эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

В качестве ожидаемого результата, который указывает на эффективность реализации модели повышения компетентности педагогов по созданию инклюзивной образовательной среды ДОО, выступает позитивная динамика уровня сформированности компонентов готовности педагогов ДОО к работе в условиях инклюзивного образования.

В соответствии с критериями сформированности структурных компонентов выделяют следующие виды готовности педагогов ДОО к работе в условиях инклюзивного образования:

- мотивационная – формирование интереса к профессиональной деятельности вообще и положительного отношения к особенностям профессии в частности; отражает сознательное стремление к пополнению и обновлению профессиональных знаний, в том числе в области инклюзивного; характеризуется отношением педагогов ДОО к необходимости внедрения инклюзивного подхода в образовательный процесс, устойчивым интересом к теоретическим проблемам, научным исследованиям и практической деятельности в области инклюзивного образования;

- теоретическая – формирование системы понятий, которую должен освоить педагог ДОО в рамках инклюзивного образования, в том числе осведомленность о специфике инклюзивного подхода в образовании, знания особенностей психофизического развития детей с ОВЗ, проектирование образовательного процесса детей с ОВЗ, а также представления об особых образовательных потребностях таких детей;

- практическая – умение применять методики и технологии организации инклюзивного образования, а также использовать раз-

нообразные методы, приемы и формы работы с детьми с ОВЗ, направленные на социализацию детей в дошкольной среде и в обществе в целом;

- личностная – формирование у педагогов ДОО умений оценивать свое эмоциональное состояние в процессе общения со всеми субъектами педагогической деятельности, в том числе с детьми, имеющими ОВЗ, анализировать и оценивать свои личностные и профессиональные качества как педагога, осуществляющего свою профессиональную деятельность в условиях инклюзивного образования [6].

Разработанная модель позволяет создать целостное представление о процессе формирования готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в условиях системы повышения квалификации.

Остановимся более подробно на результатах итогового тестирования респондентов экспериментальной группы после проведенной опытно-экспериментальной работы по реализации модели. Отметим здесь, что показатели уровня готовности педагогов ДОО к работе в условиях инклюзивного образовательной среды, проходивших обучение по предложенной модели подготовки кадров для «включенного» образования, значительно повысились.

Наибольшая положительная динамика наблюдается по мотивационному и личностному компонентам. Так, при изучении отношения педагогов ДОО к ценностям инклюзивного образования по методике В.В. Хитрюк [8] все педагоги отметили, что «каждый ребенок имеет уникальные особенности, интересы, способности и учебные потребности», «дети с нарушениями в развитии должны иметь доступ к обучению в обычных детских садах» и «инклюзивные дошкольные образовательные организации являются наиболее эффективным средством борьбы с дискриминационными воззрениями и обеспечивают реальное образование и воспитание для большинства детей». Мнение группы таково, что ДОО должны создать условия для удовлетворения образовательных потребностей каждого ребенка. Таким образом, значительно повысился уровень профессионально-педагогической мотивации педагогов ДОО к работе в условиях инклюзивной образовательной среды, произошла интериоризация ценностей «включенного» образования в сознании педагогов.

У педагогов ДОО улучшилось понимание типов нарушений развития, с которыми придется столкнуться, если они будут работать в условиях инклюзивной образовательной среды. Наблюдается также повышение уровня сформированности педагогической рефлексии.

Педагоги ДОО осознали, что работа над собой – это внутренняя организация всей жизни, это ее стиль и содержание. Для того чтобы лучше организовать деятельность, раскрыть свой творческий потенциал, каждый из них может составить программу личностного роста, которая по-новому раскроет грани межличностных отношений, повысит уровень эмпатии к окружающим людям. Это качество, которое поможет педагогам ДОО в непрерывном самообразовании и повышении профессиональной компетентности.

На этапе констатирующего эксперимента показатели готовности решать профессиональные задачи педагогами ДОО в обеих группах были невысокими. После прохождения практикума педагоги ДОО продемонстрировали высокий уровень способности осуществлять практическую деятельность в условиях инклюзивной образовательной среды. При решении педагогических задач следует отметить владение педагогами приемами вовлечения «особых» детей в совместную деятельность со здоровыми воспитанниками, знание способов формирования толерантного отношения к людям с ОВЗ как детей, так и родительского сообщества, умение проектировать пространство групповой комнаты с учетом образовательных и физических потребностей каждого участника учебно-воспитательного процесса.

Второй методикой, по которой определялся уровень владения педагогами ДОО инклюзивной практикой, стала оценка продуктов деятельности. Экспертизе подвергались такие работы, как конспект занятия с применением дифференцированного подхода, программа самообразования, эссе и разработка модели личности педагога инклюзивного дошкольного образования.

Анализ конспектов занятий показал, что педагоги ДОО научились:

- ставить цели и задачи занятий с учетом индивидуальных потребностей дошкольников в зависимости от особенностей их развития;
- выстраивать индивидуальную траекторию обучения и воспитания;

– подбирать дифференцированные задания в соответствии со способностями каждого ребенка.

На занятиях педагоги ДОО уделяют особое внимание режимным моментам, позволяющим снять эмоциональное и физическое напряжение детей. Отдельной строкой в технологической карте занятия многие педагоги выделяют действия педагога по отношению к детям с ОВЗ и основные направления коррекционно-педагогической работы. Положительным моментом является и то, что большинство педагогов ДОО ознакомились с примерами оформления документации по организации инклюзивного образовательного процесса в ДОО и успешно применяли эти знания на практике.

С разработкой программы самообразования на констатирующем этапе эксперимента педагоги ДОО не справились, поскольку не имели представления о том, какие пункты должны быть прописаны в такой программе. После прохождения практикума педагоги научились ставить цели и задачи повышения своей профессиональной компетентности, выявлять последовательные шаги по достижению этих целей. Анализ результатов деятельности показал, что у каждого педагога ДОО имеется свое отношение к инклюзивному образованию, но все понимают необходимость построения этого процесса.

Таким образом, оценка полученных результатов продемонстрировала положительную динамику уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов по созданию инклюзивной образовательной среды дошкольного учреждения, что свидетельствует об эффективности реализации модели. Включение в данную модель в качестве основы обучения педагогов ДОО гуманитарных технологий способствовало развитию рефлексивно-оценочных, проективных, аналитико-прогностических, развивающих, коммуникативных, информационных умений педагогов в области организации инклюзивной образовательной среды.

#### Список литературы

1. Алехина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 1(44). С. 26–32.
2. Захарова А.В., Староверова М.С. Технологии повышения профессиональной компетентности педагогических кадров в условиях инклюзивной



образовательной организации // Психолого-педагогические исследования. 2016. Т. 8. № 3. С. 153–165. DOI: 10.17759/psyedu.2016080314.

3. Коростелев Б.А., Ильяшенко Е.Г. Основные направления повышения квалификации педагогов образовательных организаций, осуществляющих инклюзивное образование детей с ограниченными возможностями здоровья // Актуальные проблемы специального образования: тенденции, противоречия, приоритеты: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. (14 марта 2014 г.). М., 2014.

4. Кузьмина О.С. Актуальные вопросы подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестн. Омск. ун-та. 2013. № 2. С. 191–194.

5. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2015.

6. Кутепова Е.Н. К вопросу подготовки специалистов для реализации инклюзивной практики в системе образования // Инклюзивное образование: методология, практика, технология: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гор. психол.-пед. ун-т; редкол.: С.В. Алехина [и др.]. М., 2011. С. 218–220.

7. Мальярчук Н.Н., Волосникова Л.М. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования // Вестн. Тюм. гос. ун-та. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2015. Т. 1. № 4(4). С. 251–267.

8. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2015.

\* \* \*

1. Alekhina S.V. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov dlya inklyuzivnogo obrazovaniya // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2013. № 1(44). С. 26–32.

2. Zaharova A.V., Staroverova M.S. Tekhnologii povysheniya professional'noj kompetentnosti pedagogicheskikh kadrov v usloviyah inklyuzivnoj obrazovatel'noj organizacii // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2016. Т. 8. № 3. С. 153–165. DOI: 10.17759/psyedu.2016080314.

3. Korostelev B.A., Il'yashenko E.G. Osnovnye napravleniya povysheniya kvalifikacii pedagogov obrazovatel'nyh organizacij, osushchestvlyayushchih inklyuzivnoe obrazovanie detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Aktual'nye problemy special'nogo obrazovaniya: tendencii, protivorechiya, prioritety: sb. науч. тр. Mezhdunar. науч.-практ. конф. (14 марта 2014 г.). М., 2014.

4. Kuz'mina O.S. Aktual'nye voprosy podgotovki pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya // Vestn. Omsk. un-ta. 2013. № 2. С. 191–194.

5. Kuz'mina O.S. Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2015.

6. Kutepova E.N. K voprosu podgotovki specialistov dlya realizacii inklyuzivnoj praktiki v sisteme obrazovaniya // Inklyuzivnoe obrazovanie: metodologiya, praktika, tekhnologiya: materialy Mezhdunar. науч.-практ. конф. / Mosk. gor. psihol.-ped. un-t; redkol.: S.V. Alekhina [i dr.]. М., 2011. С. 218–220.

7. Malyarchuk N.N., Volosnikova L.M. Gotovnost' pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya // Vestn. Tyum. gos. un-ta. Gumanitarные issledovaniya. Humanitates. 2015. Т. 1. № 4(4). С. 251–267.

8. Hitryuk V.V. Formirovanie inklyuzivnoj gotovnosti budushchih pedagogov v usloviyah vysshego obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk. Kaliningrad, 2015.



### ***Increasing the teachers' competence in the formation of the inclusive educational environment of the preschool establishment***

*The article deals with the model of the development of the teachers' competence in the formation of the inclusive educational environment of the preschool establishment. There are considered the kinds of the readiness of the teachers of the preschool educational institutions to the work in the context of the inclusive education. There are given the results of the text experiment of the pilot study directed to the implementation of the model of the development of the teachers' competence in the formation of the inclusive educational environment of the preschool establishment.*

**Key words:** *teacher, competence, inclusion, educational environment, preschool establishment.*

(Статья поступила в редакцию 20.07.2021)

**В.И. МОРОЗОВА**  
(Москва)

## МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЯМИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

*Рассматривается проблема готовности педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании. Описывается модель формирования компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании, которая включает в себя теоретико-методологический, операционально-деятельностный и результативно-оценочный блоки.*

**Ключевые слова:** взаимодействие педагога с семьей, инклюзивное образование, профессиональная подготовка.

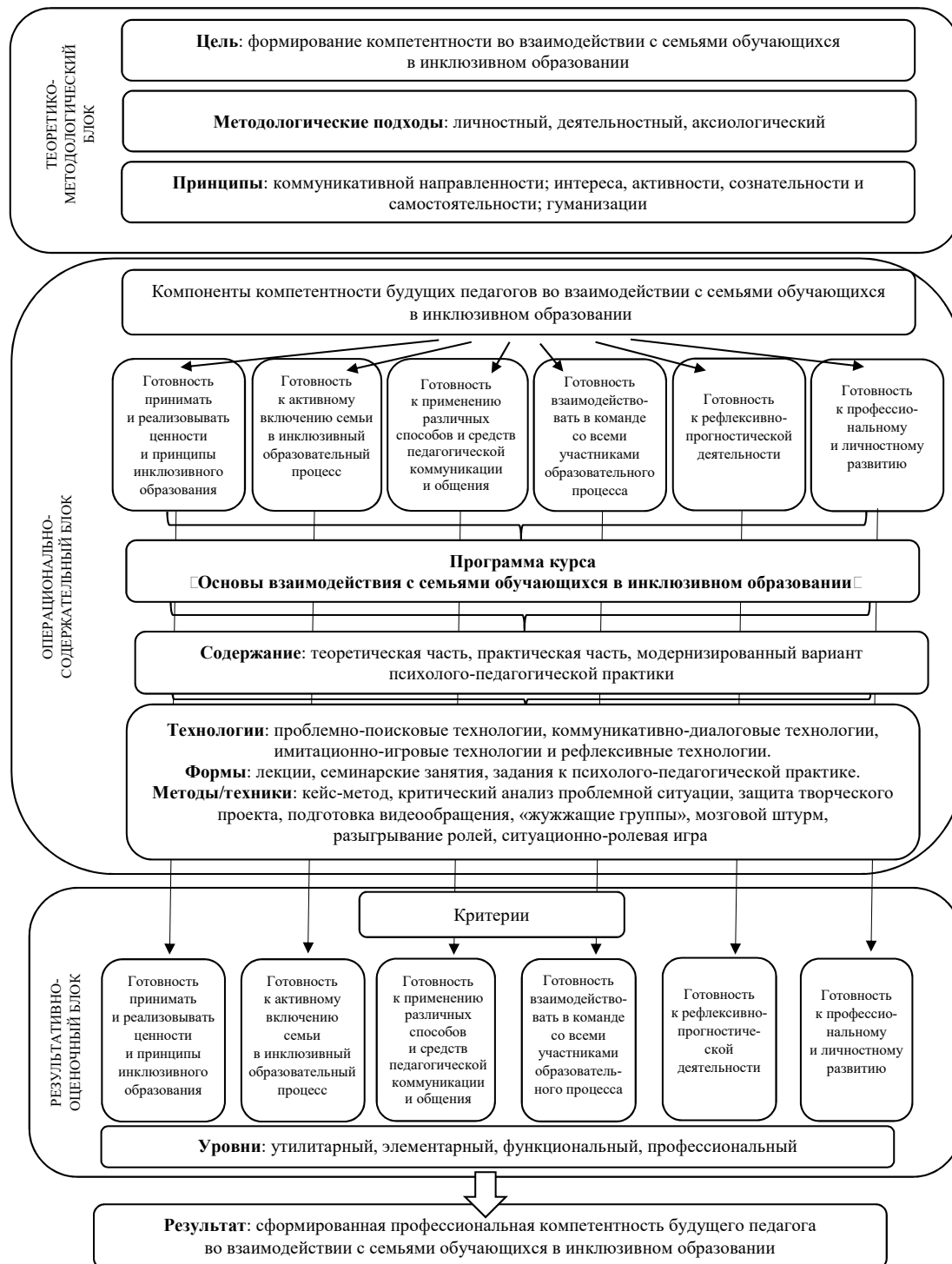
Одним из приоритетных направлений развития современного отечественного образования является инклюзия, под которой понимается доступность образования для всех обучающихся, независимо от их физиологических, психолого-педагогических, социальных особенностей и возможностей. Внедрение инклюзивных практик в образовательные учреждения рассматривается как долговременный процесс, зависящий от множества связанных между собой факторов (менталитет, религия, образовательные парадигмы и др.). При этом в работах современных исследователей (Ainscow, Booth, Dyson [22], Mitchel [28], Nind [29], Winzer [31], С.В. Алехина [1], Е.Н. Кутепова [11], Н.Н. Малофеев [12], О.Г. Приходько [15], Н.Я. Семаго [18]) акцент делается на принятии инклюзии (ценностей, принципов) всеми участниками образовательных отношений, в которых взаимодействие семьи и школы занимает важнейшую роль. Значимость взаимодействия педагогов с семьями обучающихся отражена в Федеральном законе «Об образовании в РФ», Концепции государственной семейной политики на период до 2025 года, федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» и в работах современных исследователей-педагогов (А.Н. Анцута [2], Е.С. Евдокимова [16], Н.А. Кузнецова [9], А.А. Терсакова [19], Т.В. Хуторянская [21]), которые описывают

социально-педагогическую модель деятельности современного педагога, учитывающую происходящие изменения социальной ситуации, влекущей за собой увеличение числа детей с особыми образовательными потребностями и педагогическую несостоятельность многих родителей.

Цель статьи – охарактеризовать модель подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании. Методы исследования: анализ концепций, теорий, подходов, научной литературы, нормативно-правовых документов, моделирование, синтез, обобщение.

Сравнительный анализ работ зарубежных и российских исследователей (Evans [23], Friend, Bursack [26], Figler [24], В.А. Боговарова, С.Е. Матвеева, Ф.Г. Мухаметзянова, Н.М. Прусс [5]) показал, что успешность обучения ребенка в инклюзивном образовательном учреждении напрямую зависит от особенностей семейного воспитания (особенно во время формирования у ребенка социальных навыков) и продуктивного взаимодействия родителей со специалистами учреждений здравоохранения, образования, социальной защиты и др. [3]. Для реализации такого продуктивного взаимодействия необходима специальная подготовка будущих педагогов, формирование у них соответствующей профессиональной компетентности. Предметом исследований научных работ последних десятилетий (Florian, Linklater [25], Rabi, Zulkefli [30], Majoko [27], Е.В. Богданова [4], И.В. Возняк [6], Л.В. Горюнова [7], О.С. Кузьмина [10], Е.Г. Самарцева [17], В.В. Хитрюк [20]) является содержание понятий «инклюзивная компетентность» или «инклюзивная готовность» педагога и ее формирование. При этом большинство авторов выделяют в качестве основных компонентов такой компетентности когнитивный и личностно-психологический, справедливо обосновывая важность принятия студентом целей и принципов инклюзивного образования, понимания специфики данного процесса, а также готовности к реализации инклюзии в практике работы в школе [13]. Однако лишь в немногочисленных педагогических и психолого-педагогических работах рассматривается содержание компетентности педагога во взаимодействии с семьей в инклюзивном образовании и ее формирование на этапе обучения студента – будущего педагога. Проведенное нами исследование дает основания

**Модель процесса формирования компетентности будущего педагога  
во взаимодействии с семьями обучающихся  
в инклюзивном образовании**



для понимания профессиональной компетентности педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании как сложного многокомпонентного качества личности педагога, проявляющегося в «иерархизированном» наборе готовностей педагога к принятию решений и адекватным им видам деятельности во взаимодействии с субъектами образовательных отношений в инклюзивном образовании. Структурными компонентами данной компетентности выступают готовность принимать и реализовывать сущность и ценности инклюзивного образования, готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс, готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения, готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса, готовность к рефлексивно-прогностической деятельности и готовность к профессиональному и личностному развитию [13].

Выстраивая представление о логике формирования данной компетентности, целесообразно обратиться к методу моделирования, позволяющему отразить основные компоненты процесса, его принципы и этапы формирования. При построении модели формирования профессиональной компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании мы опираемся на идеи В.С. Ильина о педагогическом процессе как динамической структуре, раскрывающей способ связи состояний процесса, в котором предыдущее определяет следующее за ним во времени состояние; как определенной последовательности частей процесса (этапов, стадий, фаз), которая обеспечивает количественные и качественные изменения свойств личности, при этом переход от одной части к другой осуществляется благодаря усложнению целей процесса и используемых средств развития личности [8].

Модель процесса формирования компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представлена на рис. на с. 34 в виде системы, которая включает в себя следующие блоки:

- теоретико-методологический;
- операционально-деятельностный;
- результативно-оценочный.

*Теоретико-методологический блок* объединяет цель, задачи, теоретико-методологические подходы и принципы формирования

компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании. В нашем исследовании мы обращаемся к теоретическим основаниям личностно ориентированного, аксиологического и деятельностного подходов, т. к. формирование осуществляется через открытое взаимодействие равноправных субъектов образовательного процесса, уделяющее внимание личностному развитию каждого субъекта, формированию у него ценностных ориентаций. В рамках перечисленных подходов, опираясь на работы О.В. Павловой, мы предлагаем ряд принципов организации данного процесса: принцип коммуникативной направленности обучения; принцип интереса, активности, сознательности и самостоятельности; принцип гуманизации содержания образования [14].

*Операционально-деятельностный блок* определяет этапы, содержание, методы, формы и средства формирования компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании. Содержание подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании осуществляется через реализацию спецкурса «Основы взаимодействия с семьями обучающихся в инклюзивном образовании». Курс состоит из 72 часов, включающих лекционные, практические занятия и самостоятельную работу студентов, а также модернизированный вариант психолого-педагогической практики. В курсе представлены следующие разделы, названия которых отражают тактические задачи, которые должен решить обучающийся в результате успешного их освоения:

- «Инклюзивное образование в России и мире»;
- «Включение семьи в инклюзивный образовательный процесс»;
- «Педагогическая коммуникация и общение в инклюзивном образовании»;
- «Взаимодействие в команде со всеми участниками образовательного процесса»;
- «Рефлексивно-прогностическая деятельность педагога в инклюзивном учреждении»;
- «Профессиональное и личностное развитие педагога».

Курс реализуется на трех уровнях подготовки:

- элементарном (теоретическом);
- функциональном (практическом);
- профессиональном (на уровне психолого-педагогической практики).

Технологиями подготовки являются проблемно-поисковые технологии, коммуникативно-диалоговые технологии, имитационно-игровые технологии и рефлексивные технологии. Формами проведения занятий являются лекции, семинарские занятия, задания к психолого-педагогической практике.

*Результативно-оценочный блок* связан с определением критериев сформированности компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании и их показателей на разных уровнях сформированности. В данном блоке представлены критерии сформированности компетентности во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании у студентов педагогического вуза (готовность принимать и реализовывать сущность и ценности инклюзивного образования, готовность к активному включению семьи в инклюзивный образовательный процесс, готовность к применению различных способов и средств педагогической коммуникации и общения, готовность взаимодействовать в команде со всеми участниками образовательного процесса, готовность к рефлексивно-прогностической деятельности), их показатели и уровни сформированности.

Таким образом, предпринятая попытка создания модели подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании позволила сформулировать следующие выводы.

1. Включение семьи в образовательный процесс, предполагающий активное взаимодействие педагогов с родителями обучающихся, является одним из необходимых условий успешной реализации инклюзивного образования. На сегодняшний день это условие одновременно выступает вызовом реализуемому в вузах процессу подготовки педагогических кадров. При формировании у студента – будущего педагога инклюзивной компетентности в процессе его обучения недостаточно полно рассматривается вопрос готовности учителей к активизации родительского потенциала в инклюзивной школе.

2. Профессиональная компетентность педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представляет собой сложное многокомпонентное качество личности педагога, проявляющееся в «иерархизированном» наборе готовностей педагога к принятию решений и адекватным им видам деятельности во взаимодействии с субъ-

ектами образовательных отношений в инклюзивном образовании.

3. Теоретическая модель процесса формирования компетентности будущего педагога во взаимодействии с семьями обучающихся в инклюзивном образовании представляет собой систему, состоящую из теоретико-методологического, операционально-деятельностного и результативно-оценочного блоков.

### Список литературы

1. Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 83–92.
2. Анцута А.Н. Формирование профессиональной готовности будущего педагога к взаимодействию с детьми из неполных семей: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2000.
3. Бессарабова И.С., Морозова В.И. Влияние идей постмодернизма на становление инклюзивного образования в США и России // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 3. С. 72.
4. Богданова Е.В. Структура инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза [Электронный ресурс] // Вестн. Минин. ун-та. 2016. № 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/239/240> (дата обращения: 13.03.2021).
5. Боговарова В.А., Матвеева С.Е., Мухаметзянова Ф.Г., Прусс Н.М. Проблемы субъектов инклюзивного образования // Учиться и жить вместе: современные стратегии образования лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы Международ. науч.-практ. конференции ЮНЕСКО (Казань, 15–17 мая 2014 г.): материалы в 3 ч. Казань, 2014. Ч. III. С. 29–32.
6. Возняк И.В. Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2017.
7. Горюнова Л.В. Модель формирования инклюзивной компетентности педагога в процессе его профессиональной подготовки // Гуманитарные науки. 2018. № 2(42). С. 57–63.
8. Ильин В.С. Проблемы теории педагогических систем с позиций целостного подхода // Воспитание школьников в процессе обучения. Волгоград, 1978. С. 3–12.
9. Кузнецова Н.А. Подготовка будущих учителей к партнерско-педагогическому взаимодействию с родителями школьников: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2016.

10. Кузьмина О.С. Подготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2015.
11. Кутепова Е.Н., Черенкова Ж.Н. Готовность педагога к деятельности в условиях инклюзивной практики // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. Москва, 26–28 июня 2013 г. М., 2013. С. 588–592.
12. Малофеев Н.Н. Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36. С. 1–16.
13. Морозова В.И., Сергеев Н.К. Профессиональная компетентность будущего педагога во взаимодействии с семьей в инклюзивных образовательных учреждениях в условиях постиндустриального общества // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 10(153). С. 22–31.
14. Павлова О.В. Формирование профессионально-этической культуры студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2020.
15. Приходько О.Г., Югова О.В. Особенности функционирования и консультирования семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование лиц с особыми образовательными потребностями: методология, теория, практика: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 19–20 нояб. 2020 г. Минск, 2020. С. 325–329.
16. Развитие взаимодействия педагогов и родителей в пространстве современного образования: кол. моногр. / Е.С. Евдокимова, Н.Г. Зотова, Ю.М. Попова [и др.]. М., 2019.
17. Самарцева Е.Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Шуя – Орел, 2012.
18. Семаго Н.Я. Особый ребенок в массовой школе: специальные образовательные условия // Инклюзивное образование. М., 2015. С. 40–47.
19. Терсакова А.А. Формирование готовности будущего учителя к взаимодействию с семьей в условиях полиэтнической среды: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2004.
20. Хитрюк В.В. Подготовка педагогов для инклюзивной системы образования: в поиске решений // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. в рамках Междунар. объединенной науч.-практ. конф. «Специальное и инклюзивное образование: вызовы, проблемы, пути решения», Череповец, 18 окт. 2019 г. / под ред. О.А. Денисовой. Череповец, 2020. С. 165–171.
21. Хуторянская Т.В. Подготовка студентов педагогического института к сотрудничеству с семьей школьника: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2011.
22. Ainscow M., Booth T., Dyson A. Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network // International Journal of Inclusive Education. 2004. Vol. 8. P. 125–139.
23. Evans I.M. Peer interactions and social acceptance of children with disabilities in inclusive school. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. 2018. Vol. 4. No 9. P. 314–319.
24. Figler C.S. Families with alternative children // Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. 2017. Vol. 2. No. 13. P. 14–19.
25. Florian, L., Linklater, H. Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all // Cambridge Journal of Education. 2010. Vol. 40(4).
26. Friend M.V., Bursack W.C. Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers. Boston: Allyn & Bacon, 2015.
27. Majoko Tawanda. Teacher Key Competencies for Inclusive Education: Tapping Pragmatic Realities of Zimbabwean Special Needs Education Teachers // SAGE Open January, March, 2019. P. 1–14.
28. Mitchel D. What really works in special and inclusive education. Using evidence – based strategies. Routledge, 2015.
29. Nind M. Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education // Cambridge Journal of Education. Vol. 44(4). P. 525–540.
30. Rabi N.M., Zulkefli M.Y. Mainstream Teachers' Competency Requirement for Inclusive Education Program // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 2018. Vol. 8(11). P. 1779–1791.
31. Winzer M.A. Confronting difference: an excursion through the history of special education // Florian L. The SAGE Handbook of special education: Two volume set. 2014. T. I. P. 23–36.
- \* \* \*
1. Alekhina C.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoj faktor uspešnosti inklyuzivnogo processa v obrazovanii // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2011. № 1. S. 83–92.
2. Ancuta A.N. Formirovanie professional'noj gotovnosti budushchego pedagoga k vzaimodejstviyu s det'mi iz nepolnyh semej: special'nost' 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya»: дис. ... канд. пед. наук. Kaliningrad, 2000.
3. Bessarabova I.S., Morozova V.I. Vliyanie idej postmodernizma na stanovlenie inklyuzivnogo obra-

zovaniya v SSHA i Rossii // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2019. № 3. S. 72.

4. Bogdanova E.V. Struktura inklyuzivnoj kompetentnosti studentov v informacionno-obrazovatel'noj srede vuza [Elektronnyj resurs] // *Vestn. Minin. un-ta*. 2016. № 3. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/239/240> (data obrashcheniya: 13.03.2021).

5. Bogovarova V.A., Matveeva S.E., Muhametzyanova F.G., Pruss N.M. Problemy sub#ektov inklyuzivnogo obrazovaniya // *Uchit'sya i zhit' vmeste: sovremennye strategii obrazovaniya lic s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konferencii YUNESKO (Kazan', 15–17 maya 2014 g.): materialy v 3 ch. Kazan'*, 2014. Ch. III. S. 29–32.

6. Voznyak I.V. Formirovanie gotovnosti pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniyu detej v sisteme povysheniya kvalifikacii: dis. ... kand. ped. nauk. Belgorod, 2017.

7. Goryunova L.V. Model' formirovaniya inklyuzivnoj kompetentnosti pedagoga v processe ego professional'noj podgotovki // *Gumanitarnye nauki*. 2018. № 2(42). S. 57–63.

8. Il'in V.S. Problemy teorii pedagogicheskikh sistem s pozicij celostnogo podhoda // *Vospitanie shkol'nikov v processe obucheniya*. Volgograd, 1978. S. 3–12.

9. Kuznecova N.A. Podgotovka budushchih uchitelej k partnersko-pedagogicheskomu vzaimodejstviyu s roditel'yami shkol'nikov: special'nost' 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Vladikavkaz, 2016.

10. Kuz'mina O.S. Podgotovka pedagogov k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2015.

11. Kutepova E.N., Cherenkova Zh.N. Gotovnost' pedagoga k deyatelnosti v usloviyah inklyuzivnoj praktiki // *Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya: sb. materialov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Moskva, 26–28 iyunya 2013 g.* M., 2013. S. 588–592.

12. Malofeev N.N. Konceptiya razvitiya obrazovaniya detej s OVZ: osnovnye polozeniya // *Al'manah Instituta korrekcionnoj pedagogiki*. 2019. № 36. S. 1–16.

13. Morozova V.I., Sergeev N.K. Professional'naya kompetentnost' budushchego pedagoga vo vzaimodejstvii s sem'ej v inklyuzivnyh obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah v usloviyah postindustrial'nogo obshchestva // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*. 2020. № 10(153). S. 22–31.

14. Pavlova O.V. Formirovanie professional'no-eticheskoy kul'tury studentov vuzov: dis. ... kand. ped. nauk. Saratov, 2020.

15. Prihod'ko O.G., Yugova O.V. Osobennosti funkcionirovaniya i konsul'tirovaniya semej, vospityvayushchih detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // *Obrazovanie lic s osobymi obra-*

zovatel'nymi potrebnyami: metodologiya, teoriya, praktika: sb. nauch. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Minsk, 19–20 noyab. 2020 g. Minsk, 2020. S. 325–329.

16. Razvitie vzaimodejstviya pedagogov i roditel'ej v prostranstve sovremennogo obrazovaniya: kol. monogr. / E.S. Evdokimova, N.G. Zotova, Yu.M. Popova [i dr.]. M., 2019.

17. Samarceva E.G. Formirovanie professional'noj gotovnosti budushchih pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniyu detej doshkol'nogo vozrasta: dis. ... kand. ped. nauk. Shuya – Orel, 2012.

18. Semago N.Ya. Osobyj rebenok v massovoj shkole: special'nye obrazovatel'nye usloviya // *Inklyuzivnoe obrazovanie*. M., 2015. S. 40–47.

19. Tersakova A.A. Formirovanie gotovnosti budushchego uchitelya k vzaimodejstviyu s sem'ej v usloviyah polietnicheskoy sredy: special'nost' 13.00.01 «Obshchaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya», 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya»: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Krasnodar, 2004.

20. Hitryuk V.V. Podgotovka pedagogov dlya inklyuzivnoj sistemy obrazovaniya: v poiske reshenij // *Aktual'nye problemy korrekcionnoj pedagogiki i special'noj psihologii: materialy XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. v ramkah Mezhdunar. ob#edinennoj nauch.-prakt. konf. «Special'noe i inklyuzivnoe obrazovanie: vyzovy, problemy, puti resheniya», Cherepovec, 18 okt. 2019 g. / pod red. O.A. Denisovoj. Cherepovec, 2020. S. 165–171.*

21. Hutoryanskaya T.V. Podgotovka studentov pedagogicheskogo instituta k sotrudnichestvu s sem'ej shkol'nika: special'nost' 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya»: dis. ... kand. ped. nauk. Saratov, 2011.

### ***Model of training of future teachers to the cooperation with the student's families in the inclusive education***

*The article deals with the issue of the teachers' readiness to the cooperation with the students' families in the inclusive education. There is described the model of the development of the competence of a future teacher during the cooperation with the students' families in the inclusive education including the theoretical and methodological, the operational and pragmatist and the resulting and evaluative blocks.*

**Key words:** *cooperation of teachers with families, inclusive education, professional training.*

(Статья поступила в редакцию 28.07.2021)

**П.В. МИТЯШОВ**  
(Новониколаевский, Волгоградская обл.)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСС КАК МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ И ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Освещаются вопросы деятельности педагогических классов в контексте кадровых проблем в образовательных организациях и в свете инициатив и законопроектов в области образования РФ. Рассмотрены этапы организации работы педагогического класса, сопровождения его выпускников во время их обучения в профильном вузе и закрепления молодых педагогов в профессии на основе опыта сельского муниципального района.*



**Ключевые слова:** педагогический класс, профессиональная ориентация, допрофессиональная подготовка, профактивация, непрерывное образование, кадровые проблемы, закрепление в профессии.

Педагогические классы в их современном понимании появились в конце 70-х гг. XX в. Нормативно-правовым документом, регламентирующим деятельность педагогических классов, стало инструктивно-методическое письмо Министерства просвещения СССР 1979 г. «Об усилении работы общеобразовательных школ, органов народного образования, институтов усовершенствования учителей по ориентации учащихся на педагогические профессии». Первые педагогические классы в эти годы были созданы в московских школах № 145, 588, 825 и ленинградской школе № 307. Несколько позже педагогические классы были организованы в Ярославской области, первый из них – в Ярославской школе № 15 в 1985 г.

С середины 1980-х гг. начинается своеобразный бум создания педагогических классов, а в начале 1990-х гг. в России их насчитывалось более 500 [2, с. 140]. Важной чертой в деятельности значительной части педагогических классов являлось включение в их учебный план практических курсов по основам педагогики и психологии, содержание которых было направлено на развитие педагогических умений и навыков обучающихся.

Впоследствии отношение к такой практике стало существенно меняться. Все чаще стали появляться статьи и выступления с критикой ранней профилизации. Напрямую это затронуло и педагогические классы, количество которых стало заметно сокращаться. В числе причин были и прагматические аргументы:

– обучение в педагогическом классе не дает преимуществ при поступлении в педагогические вузы;

– обучение в педклассах проходит без учета потребностей рынка труда (вплоть до утверждений, что имеет место «перепроизводство» педагогических кадров, не учитываются тенденции развития сферы образования).

Дальнейшая ориентация общества, особенно его молодого поколения, на юридические и экономические профессии, по сути, остановила системную работу по организации и развитию педагогических классов.

Начало XXI в. отмечено тенденцией к реанимации и модернизации педагогических классов. Главную причину этого назвала экс-министр образования РФ О.Ю. Васильева на III Международной конференции «Большие данные: новые возможности мониторинга в образовании» в 2019 г. «На сегодняшний день число педагогов в возрасте 22–25 лет составляет 5,5% в масштабах страны. Эта цифра не изменится к 2024 году. К 2029 году в общей системе образования РФ нехватка педагогов-предметников составит 188 тыс. 700 человек», – цитирует ее ТАСС (ТАСС. 2019. 5 февр. URL: <https://tass.ru/obschestvo/6079938>).

К возвращению педагогических классов как модели профессиональной ориентации и допрофессиональной подготовки обязывают инициативы и законопроекты в образовании РФ последнего десятилетия.

1. Одной из задач, обозначенных в профессиональном стандарте «Педагог», является создание системы подготовки будущих педагогов, а одной из проблем – проблема входа в профессию и отсутствие возможности отбора лучших выпускников педагогическими вузами.

2. Системно-деятельностный подход, который лежит в основе ФГОС, ориентирован на конструирование социальной среды развития в системе образования, в том числе он должен обеспечить формирование у участников образовательного процесса готовности к саморазвитию и непрерывному образованию.



3. Национальный проект «Образование», федеральный проект «Учитель будущего», программа «Земский учитель» направлены на укрепление мотивации работы с детьми, создание современных условий обучения и воспитания в каждом образовательном учреждении, а также трудоустройство молодых учителей в сельские школы и закрепление их в профессии.

Цели и задачи этих программ, проектов и стандартов не могут быть эффективно достигнуты и решены без грамотного, «растущего» профессионально и мировоззренчески учителя, без возможности муниципалитета участвовать в решении кадровых вопросов в образовательных учреждениях (организациях).

Тем не менее создание педагогических классов не стало характерным явлением на педагогическом поле России. Осенью 2020 г. доктором педагогических наук, профессором А.П. Чернявской, доктором педагогических наук, профессором, академиком РАЕН Л.В. Байбородовой и их коллегами была разработана анкета мониторинга состояния допрофессиональной педагогической подготовки старшеклассников, который был проведен в 87 регионах Российской Федерации. Его результаты таковы: в целом по стране только в 4% образовательных организаций реализуются программы допрофессиональной педагогической подготовки. В регионах по-прежнему доминирует ретроспективное (компенсаторное) профильное обучение: в учебных центрах службы занятости от 50 до 60% переобучаемых на другие специальности слушателей составляет молодежь в возрасте 16–29 лет [1, с. 5].

В апреле 2021 г. в российские регионы поступило письмо Министерства просвещения РФ № ВБ-511/08 от 30 марта 2021 г. с методическими рекомендациями для общеобразовательных организаций по открытию классов психолого-педагогической направленности. Практически следом при ФГАОУ ДПО «Академия Министерства просвещения России» была создана рабочая группа по созданию нормативного и методического обеспечения деятельности психолого-педагогических классов. В ее состав вошли ректоры педагогических вузов России и институтов повышения квалификации работников образования, преподаватели и научные сотрудники этих вузов, руководители органов управления образованием муниципального уровня, руководители муниципальных образовательных организаций. Утвержден план работы рабочей груп-

пы, согласно которому должны быть разработаны концепция профильного психолого-педагогического класса, локальная нормативная документация по определению статуса профильного психолого-педагогического класса (включая внесение изменений в действующий ФГОС среднего общего образования), проведены обучающие семинары для педагогов школ по организации и содержанию работы в данном профиле.

Данная работа стала своевременной и возможной благодаря тому, что образовательные организации, в которых осваивались программы допрофессиональной педагогической подготовки до названных инициатив сверху, обрели опыт, смогли презентовать его на региональном и всероссийском уровнях и в настоящее время располагают хорошей практической базой реализации подобных проектов.

Социально-педагогический класс Новониколаевского муниципального района Волгоградской области был открыт в 2013 г. в результате совместного решения муниципалитета и Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ). Открытию предшествовала предварительная работа, в том числе разработка дорожной карты, в которой были определены этапы создания педкласса и организации его работы.

*Первый этап* – мониторинг потребности в педагогических кадрах в образовательных учреждениях Новониколаевского района на ближайшие семь лет.

*Второй этап* – выявление среди учеников 8–9-х классов склонных к педагогической деятельности.

*Третий этап* – зачисление и двухгодичное обучение выпускников 9-х классов в классе социально-педагогического профиля.

*Четвертый этап* – заключение целевых контрактов, предусматривающих меры социальной поддержки, с выпускниками социально-педагогического класса.

*Пятый этап* – сопровождение выпускников социально-педагогического класса в период их обучения в ВГСПУ. Здесь важно видеть не только меры социальной поддержки, но и прохождение студентами практики в тех образовательных организациях, с которыми заключен целевой контракт; участие выпускников педкласса в реализации муниципальных сетевых проектов в составе студенческих экспедиций и творческих групп; ежегодный прием студентов главой муниципалитета и председателем районной думы и др.

*Шестой этап* – трудоустройство выпускников университета, сопровождение их работы в образовательных учреждениях района. Это предполагает неукоснительное исполнение условий целевого контракта со стороны работодателя, включение педагогической молодежи в работу «Школы молодого учителя» и Совета молодых педагогов; закрепление за молодым учителем педагога-наставника; разработку молодым педагогом вместе с наставником дорожной карты по повышению педагогического мастерства и гуманитарной культуры сроком на три года.

*Седьмой этап* – работа по закреплению молодых педагогов в профессии, формированию устойчивой мотивации их к работе в системе образования муниципалитета. Это достигается через различные меры:

- грантовые выплаты педагогам возраста до 30 лет;
- включение педагогов в систему стажировок в школах и вузах Москвы и Санкт-Петербурга;
- иные.

Например, на уровне муниципалитета разработан и реализуется проект «Строительство жилья для молодых работников социальной сферы в 2020–2025 годах», который направлен на решение одной из актуальнейших проблем для молодого специалиста – жилищной.

Совместно с кафедрой педагогики ВГСПУ разработаны образовательные модули «Основы педагогического мастерства и педагогической психологии», «Организация работы детского исследовательского коллектива», «Психология восприятия искусства». Особый акцент необходимо сделать на том, что в педклассе Новониколаевского района не готовят целенаправленно студента филологического или иного факультета. Авторы проекта ушли от ориентации на учебный предмет, для этого есть классы с углубленным изучением предметов, иные профильные классы. Это создает дополнительную привлекательность профилю, т. к. не только вуз, но и факультет многие из старшеклассников выбирают не сразу. Как показывает практика, старшеклассники в этом направлении могут не раз изменить решение.

Академик РАО, доктор педагогических наук, профессор Н.К. Сергеев указывает на то, что одна из главных идей допрофессиональной подготовки – «помочь учащимся сориентироваться в педагогической профессии, соизмерить с ней свои интересы, устремления, склонности» [3, с. 119]. Доктор психологиче-

ских наук, профессор Т.В. Черникова пишет о том, что «вопрос выбора профиля обучения для старшеклассника есть вопрос выбора будущей профессии и приложения своих сил в определенной сфере общественно-полезной деятельности <...> Целью профориентационной работы в старших классах средней общеобразовательной школы всегда было просвещение молодых людей в вопросах познания своих особенностей (интеллектуальных, коммуникативных, личностных) и путей усиления тех своих качеств, которые будут способствовать успешному вхождению в современную социально-экономическую ситуацию» [5, с. 3, 8]. А потому при освоении образовательных модулей большое внимание уделяется профактивации, развитию коммуникативных компетенций, эрудиции, вовлечению воспитанников в практическую деятельность. В рамках сетевого образовательного сообщества старшеклассники:

- получают опыт по организации исследовательских коллективов школьников в возрасте 10–13 лет и закрепляют его участием во всероссийских или международных конкурсах творческих работ, в том числе организованных на сайте ВГСПУ «Мирознай»;
- работают в составе жюри на конкурсах детских исследовательских и проектных работ;
- выступают на родительских собраниях;
- организуют работу подросткового диспут-клуба «Иду на Вы!» и школьное движение волонтеров;
- работают в качестве помощников в пришкольных лагерях кратковременного пребывания и др.

Каждый год в рамках проведения Дня ВГСПУ в Новониколаевском районе с педклассом встречаются ректор университета, преподавательский состав вуза. Ежегодно для воспитанников педагогического класса также организуется экскурсионная поездка в ВГСПУ, во время которой старшеклассники посещают кафедру выбранных специальностей, встречаются с ректором, ректоратом, студентами.

Для работы с педклассом привлекаются известные ученые, деятели науки и культуры. Так, в разное время с воспитанниками педкласса работали академик РАО, доктор педагогических наук, профессор М.М. Поташник; профессор Московского литературного института им. Горького, писатель О.А. Николаева; заслуженный художник РФ С.М. Домусчи; академик РАО, доктор педагогических наук, директор Центра образования № 109 Е.А. Ямбург;

руководитель театра школы 1241 г. Москвы Л.В. Макмак; доктор педагогических наук, профессор Кубанского ГУ А.А. Остапенко, заслуженный учитель РФ, лауреат премии Президента РФ в области образования Т.А. Рокирянская и др. В основе их семинаров, открытых уроков и лекций лежит осознание необходимости совместного действия, совместности, о которой написал доктор психологических наук, профессор В.И. Слободчиков: «Совместность – это “все-в-одном-месте”; конечно же, не в едином физическом пространстве или одной организации, но в едином смысловом пространстве, границы которого очерчивает и задает проектная идея (замысел)» [4, с. 29]. Такие встречи вносят в жизнь воспитанников педагогического класса событийный мотив, осознание «выхода за территорию школьного двора», «рассекречивание стереотипов и скрытых установок» в педагогической деятельности, формируют «волевой ресурс, без которого всякий проект остается «бумажным» [Там же, с. 29].

По итогам поступления выпускников одиннадцати классов Новониколаевского района в 2018 г., 18 юношей и девушек выбрали профессию педагога, поступив в педагогические вузы и колледжи. В 2019 г. 22 выпускника выбрали профессию педагога. В 2020 г. таких старшеклассников – 21. К сожалению, условия пандемии и соответствующих ограничений внесли коррективы в работу педкласса как сетевого проекта, количество выпускников педагогического класса уменьшилось до 18 человек, из которых в 2021 г. 15 продолжили обучение в педагогических вузах и колледжах.

За последние пять лет в Новониколаевский район для работы в образовательных организациях прибыло 45 молодых педагогов. Всего в муниципалитете педагогов возрасте до 35 лет 73 человека, что составляет 24% от общего количества.

Опыт работы социально-педагогического класса был дважды представлен на всероссийских съездах участников апробации и освоения профессионального стандарта «Педагог» в Москве, на Международной научно-практической конференции «Технологии системно-деятельностного подхода» в 2016 г., на августовских совещаниях работников образования Волгоградской области в 2017–2018 гг., на Международном форуме «Непрерывное образование: проблемы и перспективы» в 2018 г. В 2019 г. проект «Социально-педагогический

класс как эффективная модель решения кадровых проблем в образовательных организациях» стал победителем регионального этапа Всероссийского конкурса социальных практик и инициатив в номинации «Образование» и в этот же год стал обладателем гранта ПАО «ЛУКОЙЛ» в Волгоградской области. В 2020 г. воспитанники Новониколаевского педагогического класса получили диплом I степени на Международном фестивале педагогических классов, организованном Гродненским педагогическим университетом.

Важно понимать, что при должной организации работы педкласса он не только решает профориентационные задачи, но и влияет на развитие воспитательной системы школы. Это определяется его активной позицией в ней как ее субъекта.

Педагогический класс – это еще и воспитательная система. Его принципиальное отличие от педагогических классов 1980-х гг. состоит в том, что в изменяющихся социально-экономических условиях общества он стал более мобильным. Сегодня педкласс – полифункциональное явление и реализует функции не только по отношению к ученикам, но и по отношению к школе, к учителям и родителям, он – в контексте взаимодействия разных школ и внешкольной среды.

### Список литературы

1. Байбородова Л.В., Головина И.В., Груздев М.В. [и др.]. Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников в современных условиях // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 6(159). С. 4–10.
2. Диких Э.Р., Чукина Е.В. Деятельность педагогических классов: опыт Омского государственного педагогического университета // Гуманитарные исследования. 2019. № 3(24). С. 139–142.
3. Сергеев Н.К. Избранные труды по педагогике: сб. ст. / отв. ред. Н.М. Борытко. Волгоград, 2011.
4. Слободчиков В.И. Антропологизация отечественного образования – императив его модернизации // Педагогические Рождественские встречи: православная культура в пространстве общеобразовательной школы: материалы межрегион. науч.-практ. конф.: р. п. Новониколаевский, 8 января 2011 г. / Ком. по образованию Администрации Новониколаевского р-на Волгоградской обл., Приход храма св. архангела Михаила Новониколаевского р-на Волгоградской епархии; науч. ред. и сост.: протоиерей К. Зелинский. М., 2011.
5. Черникова Т.В. Профориентационная поддержка самоопределения старшеклассников: учеб.-метод. пособие. М., 2001.

\* \* \*

1. Bajborodova L.V., Golovina I.V., Gruzdev M.V. [i dr.]. Doprofessional'naya pedagogicheskaya podgotovka shkol'nikov v sovremennykh usloviyah // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 6(159). S. 4–10.

2. Dikih E.R., Chukina E.V. Deyatel'nost' pedagogicheskikh klassov: opyt Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta // Gumanitarnye issledovaniya. 2019. № 3(24). S. 139–142.

3. Sergeev N.K. Izbrannye trudy po pedagogike: sb. st. / otv. red. N.M. Borytko. Volgograd, 2011.

4. Slobodchikov V.I. Antropologizatsiya otechestvennogo obrazovaniya – imperativ ego modernizatsii // Pedagogicheskie Rozhdestvenskie vstrechi: pravoslavnyaya kul'tura v prostranstve obshcheobrazovatel'noy shkoly: materialy mezhtsemykh nauch.-prakt. konf.: r. p. Novonikolaevskiy, 8 yanv. 2011 g. / Kom. po obrazovaniyu Administratsii Novonikolaevskogo r-na Volgogradskoy obl., Prihod hrama sv. arhangela Mihaila Novonikolaevskogo r-na Volgogradskoy eparhii; nauch. red. i sost.: protoierej K. Zelinskij. M., 2011.

5. Chernikova T.V. Proforientatsionnaya podderzhka samoopredeleniya starsheklassnikov: ucheb.-metod. posobie. M., 2001.

### ***Pedagogical class as a model of professional orientation and pre-professional education of senior high school students***

*The article deals with the issues of the activities of the pedagogical classes in the context of the personnel problems in the educational institutions and in the light of education in the Russian Federation. There are considered the stages of the organization of the work of the pedagogical class, the support of its graduates during the education in the profile university and the fixation of young teachers in the profession based on the experience of the rural municipal district.*

**Key words:** *pedagogical class, professional orientation, pre-professional education, professional activation, continuous education, personnel problems, fixation in profession.*

**И.Н. ЕМЕЛЬЯНОВА, Л.М. БОЛТУНОВА**  
(Тюмень)

### **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОБЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА\***

*Освещаются проблемы, которые приходится решать в ходе формирования исследовательских компетенций у студентов педагогической магистратуры. Представлен опыт Тюменского государственного университета по использованию исследовательских проб для формирования исследовательских компетенций. Описана система двойного вхождения студентов в научно-исследовательскую деятельность: через собственно исследовательскую деятельность и через учебные дисциплины.*

**Ключевые слова:** *исследовательские пробы, исследовательские действия, исследовательские компетенции, исследовательская деятельность, магистерская подготовка.*

В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта по направлению «Педагогическое образование» (уровень магистратуры), научно-исследовательская деятельность относится к основным видам деятельности, в которые включается студент в ходе профессиональной подготовки [9]. Обозначенные в федеральном государственном образовательном стандарте компетенции содержат трудовые действия, овладение которыми обеспечивают успешность вхождения в профессиональную деятельность.

Следуя теории деятельности А.Н. Леонтьева, включение студентов в исследовательскую деятельность предполагает овладение исследовательскими действиями: «Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий» [7].

Одним из эффективных способов овладения исследовательскими действиями на этапе профессиональной подготовки являются исследовательские пробы. Исследовательскую пробу мы определяем как фрагмент ис-

\* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07134 «Социально-экономические гарантии реализации интеллектуального потенциала молодежи: сравнительное исследование опыта России и Скандинавских стран». Acknowledgments: The reported study was funded by RFBR, project number 19-29-07134.

(Статья поступила в редакцию 20.07.2021)

следования, который реализуется в реальном или имитационном процессе исследовательской деятельности и направлен на получение нового опыта и знания. Исследовательское действие – это относительно завершенный отдельный акт исследовательской деятельности, соответствующий конкретной исследовательской задаче.

Цель нашей статьи – проанализировать опыт организации исследовательской деятельности в педагогической магистратуре через систему исследовательских проб. Методологическую основу статьи составили работы по методологии педагогического исследования (В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов, В.В. Сериков, И.А. Зимняя и др.). Теоретические методы – анализ, обобщение, интерпретация. Эмпирическую основу статьи составил опрос по оценке сформированности исследовательских компетенций, соответствующих требованию ФГОС. В опросе участвовали студенты педагогической магистратуры и эксперты-преподаватели, которые являются руководителями магистерского исследования.

Обзор научной литературы по проблеме организации исследовательских действий позволил выделить ряд теоретических позиций. Исследовательская деятельность для педагога дает качественно иной уровень педагогической деятельности. Этот уровень получил термин «отражательная практика» [10, с. 54]. Именно отражательная практика приводит к позитивным изменениям в педагогической деятельности. При всех сложностях научной работы педагог-исследователь будет отличаться способностью к профессиональному развитию. Именно эта часть педагогов способна «обогащать теорию практикой, которая в свою очередь может влиять на политику» [Там же, с. 38].

И.А. Зимняя выделяет следующие виды исследовательской деятельности:

- учебно-исследовательскую;
- исследовательскую деятельность под руководством;
- научно-исследовательскую (самостоятельную);
- научную.

Студентами бакалавриата осуществляется преимущественно учебно-исследовательская деятельность и научно-исследовательская деятельность под руководством педагога. Студенты магистратуры, опираясь на полученный в бакалавриате опыт, должны включаться в самостоятельную научно-исследовательскую

деятельность. Научно-исследовательская деятельность на этапе освоения магистерской программы должна быть «направлена на прирост нового знания» [6, с. 40].

В процессе организации исследования у студентов должна выстроиться логика исследования, воплощающая «стратегию поиска» в совокупности и последовательности шагов исследования [4, с. 50]. Исследование имеет тем больше шансов на успех, чем более оно упорядочено, обосновано и структурировано. Одним из условий такой упорядоченности, по В.И. Загвязинскому, является овладение исследовательскими действиями [3, с. 11].

Овладение исследовательскими действиями через систему исследовательских проб принципиально важно на начальном этапе исследования. Дальнейшее развитие педагога-исследователя предполагает развитие педагогической интуиции и творчества. Педагогическое исследование должно строиться как на рациональном объяснении процессов и явлений, так и на «собственном понимании, формировании смысловой сферы исследования», считает А.Ф. Закирова [5, с. 40].

Система подготовки студентов к исследовательской деятельности, по мнению Т.С. Бородиной, должна делать акцент на «интеграции учебной и научно-исследовательской деятельности». При этом необходимо расширять возможности для формирования у обучающихся цифровых компетенций [1, с. 28].

Рассмотрим опыт магистерской подготовки через систему исследовательских проб в Тюменском государственном университете. Система магистерской подготовки педагогов по формированию исследовательских компетенций строится на овладении учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельностью, которая осуществляется как самостоятельно, так и под руководством педагогов.

Остановимся на проблемах, которые приходится решать в ходе обучения студентов педагогической магистратуры.

*Проблема базовой профессиональной подготовки.* Педагогическая магистратура позволяет принимать на образовательные программы выпускников студентов с профильным и непрофильным базовым образованием. Очевидно, что выпускники педагогического бакалавриата или специалитета имеют представление, определенные знания и опыт педагогического исследования. Выпускники же, поступившие в педагогическую магистратуру с иных

профилей, не имеют не только опыта педагогического исследования, но и базовых знаний о процессах образования, обучения, воспитания. Соответственно, мы можем иметь в одной аудитории студента с хорошей теоретической подготовкой и опытом профессионально-педагогической и исследовательской деятельности и студента, который не имеет ни опыта практической педагогической деятельности, ни научно-педагогического знания, ни представления о педагогическом исследовании.

Существенное значение для качественно-обучения имеет включенность/невключенность в педагогическую деятельность в период обучения на магистерской программе. Такая обогащающая теорию практика имеется у значительной части студентов, имеющих педагогическое образование.

Педагоги при организации научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры оказываются в сложной ситуации. С одной стороны, необходимо компенсировать недостаток научно-педагогического знания и опыта педагогического исследования у студентов с непрофильным образованием; с другой – должно быть обеспечено развитие научно-исследовательской компетентности у студентов с продвинутым уровнем профессиональной подготовки. Налицо противоречие между общими требованиями к овладению научно-исследовательской деятельностью студентами педагогической магистратуры и существенным разрывом в уровне базовой подготовки обучающихся.

*Проблема требований стандартов.* В рамках требований федерального государственного образовательного стандарта компетенции 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры) студенты должны овладеть универсальными компетенциями, общепрофессиональными и профессиональными. Научно-исследовательская деятельность реализуется наряду с педагогической, проектной, методической, культурно-просветительской, организационно-управленческой, деятельностью сопровождения.

Такая сложная деятельность, как научно-исследовательская, не охватывается в полной мере теми компетенциями, которые обозначены во ФГОС. Требования стандарта ориентированы на минимум в овладении исследовательской деятельностью. Сам подход к формулировке компетенций не позволяет четко выделить исследовательские действия в ее описании.

Современные магистерские программы разрабатываются на основе не только образовательного, но и профессионального стандарта [8]. Проведенный нами контент-анализ трудовых действий профессионального стандарта и соотнесение данных действий с теми видами деятельности, которые отражены во ФГОС, показал следующее: трудовые действия, соответствующие научно-исследовательской деятельности, в профессиональном стандарте «Педагог» занимают 3,4% в общем объеме трудовых действий, которыми должен владеть педагог [2, с. 38].

Очевидно противоречие между сложностью исследовательской деятельностью и минимизацией требований к овладению данной деятельностью в образовательном и профессиональном стандартах.

*Проблема исследовательской активности студентов.* В традиционной системе обучения преобладает вынужденная активность студентов над «внутренней активностью». Траектория обучения и параметры ее освоения задаются изначально.

У студентов, которые поступают в педагогическую магистратуру, как правило, отсутствует собственная задача или идея исследования, которую они могли бы реализовать при помощи педагогов. Студенты в подавляющем большинстве не могут предложить свою тему и проблему исследования. Они слабо представляют траекторию своего развития как педагога-исследователя. Сверхзанятость (по профилю обучения или нет) не оставляет достаточно свободного времени, которое необходимо для погружения в исследование.

Ответы экспертов на вопрос о факторах, обеспечивающих успешность формирования исследовательских компетенций, дали следующую картину.

- интеллектуальный потенциал студента;
- практический опыт, работа по профилю магистерского исследования;
- профессиональный и личный интерес к теме;
- контакт и контроль со стороны научного руководителя;
- ответственность, самоорганизация;
- методологическая и методическая грамотность.

Оценивая основные проблемы формирования исследовательских компетенций у студентов педагогической магистратуры, эксперты назвали следующие:

- отсутствие мотивации;

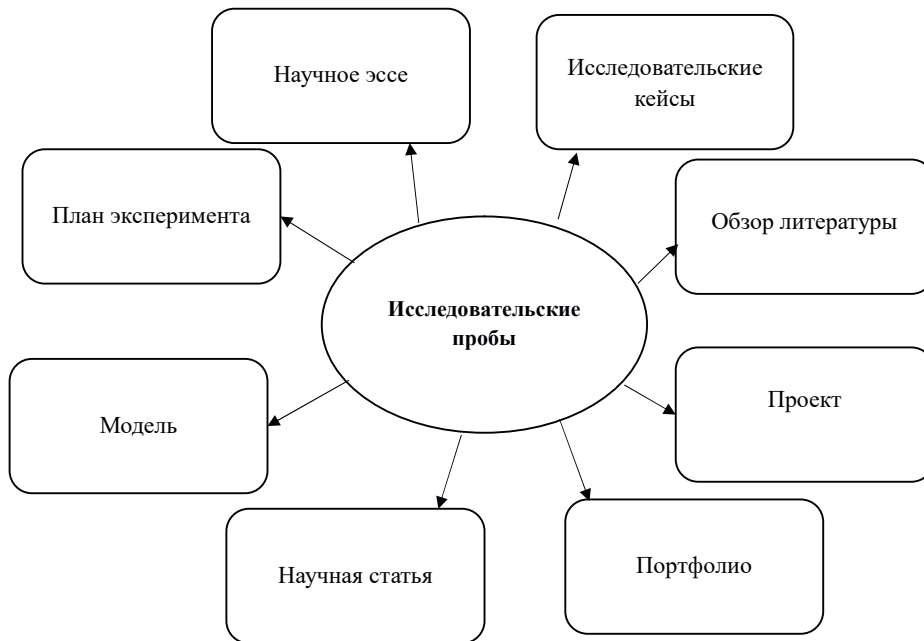


Рис. 1. Исследовательские пробы



Рис. 2. Исследовательские действия, которые формируются в ходе овладения кейс-методом

– низкий уровень ответственности;  
 – непонимание проблемы исследования;  
 – отсутствие интереса к теме исследования;  
 – ориентация на оценку, а не на процесс исследования.

Налицо противоречие между необходимостью проявлять исследовательский интерес и активность для овладения исследовательской деятельностью и преобладанием у студентов магистратуры вынужденной активности, об-

**Оценка сформированности исследовательских действий  
(исследовательская проба – кейс)**

<b>Исследовательские действия</b>	<b>1-й уровень</b>	<b>2-й уровень</b>	<b>3-й уровень</b>
Описание ситуации, случая	Перечисление основных фактов	Выявление типичной проблемы на основе описанных фактов	Выявление сопутствующих условий, которые способствовали обострению ситуации
Построение решения	Предлагает варианты решения проблемы на основе житейского опыта	Выдвигается одна гипотеза, подбираются доказательства под нее	Выдвигается две и более гипотез, ведется их проверка на основе объективных данных
Обобщение, объективация, интерпретация	Делаются выводы о необходимых и достаточных условиях для решения ситуации	Осуществляется группировка, классификация, выявляются механизмы, закономерности	Построение теории случая

условленной требованиями учебного процесса. Разрешение имеющихся противоречий в рамках магистерской подготовки по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» осуществляется через принцип двойного вхождения студентов в научно-исследовательскую деятельность. Этот принцип представлен в системе магистерской подготовки апикальной и имплицитной составляющими. Апикальный компонент исследовательской деятельности находит отражение в научно-исследовательской работе в семестре. Имплицитный компонент проявляется в форме учебно-исследовательской деятельности в рамках учебных дисциплин, через систему исследовательских заданий.

Основной способ включения студентов в исследовательскую деятельность – исследовательская проба в реальном или имитационном процессе. Опыт формирования научно-исследовательских компетенций по программе педагогической магистратуры позволил выделить следующие исследовательские пробы (рис. 1).

Каждая исследовательская проба должна быть представлена в виде исследовательских действий (ИД). Покажем это на примере такой исследовательской пробы, как кейс, который представляет собой метод анализа конкретных ситуаций (рис. 2).

Овладение исследовательским действием предполагает различный уровень освое-

ния, что должно находить отражение в соответствующей оценке (табл. 1).

В оценке должны найти отражение специфика и исследовательский потенциал метода. Так, кейс-метод, который взят нами для примера, строится на выделении типичного затруднения (проблемы) и построения на основе анализа информации теории случая.

Овладение исследовательскими пробами на всем протяжении обучения должно сопровождаться включением студента в общий цикл исследования. Идея заключается в том, что, определив на начальном этапе тему исследования, все задания на учебных дисциплинах и НИР студент выполняет, исходя из своей темы исследования. Такая практика позволяет качественно улучшить исследование. Исследовательский цикл в контексте исследовательских проб и исследовательских действий показан в табл. 2.

Анализ результативности сложившейся практики осуществлялся на основе опроса студентов. Мы сравнили самооценку тех студентов, которые поступили в магистратуру на базе педагогического образования, и тех, которые педагогического образования не имели. Оценка осуществлялась на этапе завершения магистерской программы.

В основу оценки были положены компетенции, определенные федеральным образовательным стандартом 44.04.01 «Педагогическое образование» (уровень магистратуры),



**Исследовательские пробы в общем цикле исследования**

<b>Шаги</b>	<b>Содержание работы</b>	<b>Исследовательские пробы</b>	<b>Исследовательские действия</b>
1	Определение темы и проблемы исследования; обоснование ее актуальности; выделение основных проблем и противоречий	Эссе	Создание связного текста свободной конструкции; формирование аргументов; обоснование своей позиции
2	Анализ сложившихся научных подходов и концепций; определение нормативной и теоретико-методологической базы исследования, анализ актуального состояния изученности проблемы	Обзор литературы	Формирование базы источников исследования; накопление и систематизация записей просмотренной литературы; описание, цитирование, аннотирование
3	Описание реального опыта, сложившейся ситуации	Кейс	Описание ситуации, случая, события; построение решения; обобщение, объективация, интерпретация фактов
4	Моделирование – формализация состояния изучаемого феномена, процесса; определение тенденций развития	Модель	Формализация изучаемых явлений и процессов; конструирование; описание
5	Организация и проведение педагогического эксперимента	План проведения эксперимента	Проведение репрезентативной выборки; выделение событий, в которые включается экспериментальная группа; описание хода эксперимента
6	Диагностика состояния отдельной области образования или воспитания	Диагностика	Подбор диагностических методик по теме исследования; оформление результатов исследования; интерпретация полученных данных
7	Презентация и защита результатов исследования	Доклад, презентация результатов исследования	Подготовка устного выступления; подготовка научно-иллюстративного сопровождения выступления; защита основных научных выводов в дискуссии
8	Оформление исследовательских материалов; обсуждение результатов исследования	Научная статья	Подготовка материалов для статьи; подготовка научного текста; приведение текста под требование издания
9	Оформление научных результатов	Портфолио	Сбор материалов для портфолио; оформление, презентация научно-исследовательских достижений; разработка индивидуальной траектории развития

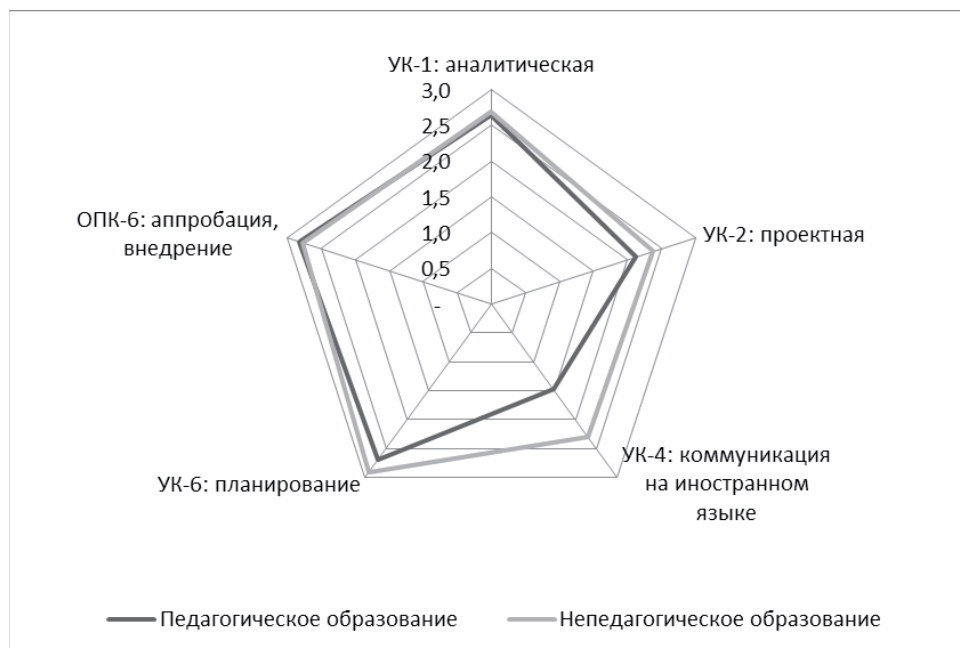


Рис. 3. Сформированность компетенции

которые включают исследовательские действия:

– УК-1 – способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий (аналитическая компетенция);

– УК-2 – способен управлять проектом на всех стадиях его жизненного цикла (проектная компетенция);

– УК-4 – способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия (коммуникативная компетенция);

– УК-6 – способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки (планирование);

– ОПК-6 – способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований (апробация и внедрение).

Сформированность компетенции оценивалась по формуле среднего взвешенного (в зависимости от количества опрошенных и уровня сформированности компетенции) (рис. 3).

Опрос показал: на высоком уровне оценивали студенты сформированность компетен-

ций, связанных с планированием, анализом и апробацией результатов исследования. Определенные сложности остались по сформированности проектной компетенции.

Проблемной зоной для всех студентов стала сформированность компетенции УК-4, которая включает в себя применение коммуникативных технологий, в том числе на иностранном языке в целях академического и профессионального взаимодействия. Студентам сложно использовать в своих работах зарубежные исследования, аннотировать статьи на иностранном языке, осуществлять обзор иностранных статей по теме исследования. Следует отметить, что студенты, которые поступили на базе непрофильного образования, более высоко оценивают сформированность исследовательских компетенций. Это можно объяснить тем, что они продвинулись намного существеннее, исходя из своего начального уровня.

Давая ответы на открытые вопросы, студенты отмечают сформированность у себя таких научно-исследовательских действий, как определение исследовательской задачи на основе гипотезы; составление плана научно-исследовательской деятельности; обзор иностранных источников; статистическая обработка

данных; структурирование информации, подготовка текстов, написание научных статей.

Судя по ответам студентов, стимулом для включения в исследовательскую деятельность на протяжении всего обучения стала внешняя активность, вызванная необходимостью работы над магистерской диссертацией. При этом в процессе исследовательской работы сформировалась внутренняя активность: стремление узнавать новое, желание реализовать идею, найти пути решения проблем в образовании. Отвечая на вопросы о мотивах исследовательской деятельности, студенты писали: «Меня подталкивают эмоции: интерес, любопытство, чувство неудовлетворенности, азарт».

В личностном плане отмечаются такие позитивные результаты, как развитие критического мышления, умение выстраивать индивидуальный маршрут личностного развития, способность доводить дело до конца, терпеливость.

Сформулируем выводы. Профессиональная подготовка к исследовательской деятельности на основе включения в систему профессионально-педагогической подготовки исследовательских проб будет эффективна при соблюдении следующих условий:

- исследовательские пробы будут встроены в общий цикл педагогического исследования и обеспечат обучающимся прохождение всех этапов исследования, начиная с выбора темы и заканчивая предоставлением текста и портфолио;

- программа подготовки магистров будет строиться на учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности, что обеспечит доработку исследовательских действий до уровня сформированности умений и навыков, необходимых для включения в исследование.

- формирование исследовательских действий будет сопровождаться мониторингом уровня их сформированности, что позволит скорректировать научно-исследовательскую подготовку магистрантов под требования федерального государственного образовательного стандарта.

- процесс включения студентов в исследовательскую деятельность будет сопровождаться стимулированием внутренней активности студентов при качественной профессиональной помощи со стороны научного руководителя.

### Список литературы

1. Бородина Т.С. Интеграция учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в

условиях цифровизации высшего образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 3(156) С. 26–28.

2. Емельянова И.Н. Модель формирования научно-исследовательских компетенций // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3. С. 37–45.

3. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 3-е изд. М., 2010.

4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М., 2006.

5. Закирова А.Ф. Эвристическая природа научно-педагогической гипотезы // Проблема – идея – замысел – гипотеза научно-педагогического исследования: научно-методические рекомендации Всероссийского семинара-практикума по методологии педагогического исследования, г. Тюмень, 23 нояб. 2018 г. Тюмень, 2018.

6. Зимняя И.А. Исследовательская деятельность студентов в вузе как объект проектирования в компетентностно-ориентированной ООП ВПО. М., 2010.

7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.koob.ru/leontjev\\_a\\_n/](https://www.koob.ru/leontjev_a_n/) (дата обращения: 01.06.2021).

8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)»: приказ Мин-ва труда и социальной защиты РФ от 18 окт. 2013 г. № 544н. [Электронный ресурс] // Гарант.ру. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (дата обращения: 01.06.2021).

9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование»: приказ Минобрнауки № 126 от 22 февр. 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401\\_M\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf) (дата обращения: 01.06.2021).

10. Norton L.S. Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities. Routledge, 2009.

\* \* \*

1. Borodina T.S. Integraciya uchebnoj i nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti studentov v usloviyah cifrovizacii vysshego obrazovaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 3(156) S. 26–28.

2. Emel'yanova I.N. Model' formirovaniya nauchno-issledovatel'skih kompetencij // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2017. T. 22. № 3. S. 37–45.

3. Zagvyazinskij V.I. Issledovatel'skaya deyatel'nost' pedagoga: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. 3-e izd. M., 2010.

4. Zagvyazinskij V.I., Atahanov R. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya. M., 2006.

5. Zakirova A.F. Evristicheskaya priroda nauchno-pedagogicheskoy gipotezy // Problema – ideya – zamysel – gipoteza nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya: nauchno-metodicheskie rekomendacii Vseros. seminarapraktikuma po metodologii pedagogicheskogo issledovaniya, g. Tyumen', 23 noyab. 2018 g. Tyumen', 2018.

6. Zimnyaya I.A. Issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov v vuze kak ob'ekt proektirovaniya v kompetentnostno-orientirovannoy OOP VPO. M., 2010.

7. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975 [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.koob.ru/leontjev\\_a\\_n/](https://www.koob.ru/leontjev_a_n/) (data obrashcheniya: 01.06.2021).

8. Ob utverzhenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere do-shkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya)»: prikaz Min-va truda i social'noj zashchity RF ot 18 okt. 2013 g. № 544n. [Elektronnyj resurs] // Garant.ru. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (data obrashcheniya: 01.06.2021).

9. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – magistratura po napravleniyu podgotovki 44.04.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie»: prikaz Minobrnauki № 126 ot 22 fevr. 2018 g. [Elektronnyj resurs]. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401\\_M\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf) (data obrashcheniya: 01.06.2021).

### **Research tests in professional teacher training**

*The article deals with the issues that are necessary to solve in the process of the development of the research competencies of the students of the pedagogical master's programme. There is presented the experience of the University of Tyumen directed to the use of the research tests for the development of the research competencies. There is described the system of the double inclusion of students in the scientific and research activities: by the means of the research activities and educational subjects.*

**Key words:** *research tests, research actions, research competencies, research activities, master's training.*

(Статья поступила в редакцию 07.07.2021)

**Л.Б. СИМОНОВА, С.А. ПЕРЕДЕЛЬСКАЯ**  
(Волгоград)

### **ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Анализируется специфика воспитания патриотизма у будущих учителей. Выделяются структурные компоненты, функции и стадии становления патриотизма. Изложены результаты социально-психологического исследования, посвященного изучению различных аспектов патриотизма.*

**Ключевые слова:** *патриотическое воспитание, студенческая молодежь, структурные компоненты патриотизма, результаты эмпирического исследования, воспитательная деятельность вуза.*

В настоящее время в Российской Федерации уделяется большое внимание патриотическому воспитанию молодежи: проводятся мероприятия, приуроченные к государственным праздникам и памятным датам, ведется пропаганда достижений отечественной науки, культуры, спорта и т. д. Данная позиция обуславливается тем, что именно патриотическое воспитание является основой для социальной и гражданской активности молодого поколения. Следовательно, современному обществу необходим педагог, проявляющий активную гражданскую позицию, социальную активность и ответственность, нетерпимость к нарушениям норм морали и права, а также способный ориентировать молодежь на базовые национальные ценности в своей профессиональной деятельности.

Подготовка будущего педагога к созданию среды гражданско-патриотической направленности приобретает особую значимость в связи с принятием Федерального закона от 31 июля 2020 г. №304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся». Системообразующую роль в этом процессе играет патриотическое воспитание студентов педагогического вуза как систематическая и целенаправленная деятельность по формированию у студентов высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовно-

сти к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Практическими предпосылками для решения проблем подготовки будущего педагога к созданию среды воспитания патриотизма в образовательных организациях является и усиление внимания к воспитанию на государственном уровне. Так, принят программный документ «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», ставший основой для Федеральной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», срок реализации которой предусмотрен с 1 января 2021 г. по 31 декабря 2024 гг.

21 декабря 2016 г. (с изменениями на 28 декабря 2020 г.) вышло постановление № 713-п «Об утверждении государственной программы Волгоградской области “Региональная молодежная политика Волгоградской области”». В целях ее реализации на территории Волгоградской области Администрация Волгоградской области выделила государственную молодежную политику в отдельное направление деятельности, представляющее собой систему мер нормативно-правового, финансово-экономического, организационно-управленческого, информационно-аналитического, кадрового и научного характера, реализуемых на основе взаимодействия с институтами гражданского общества и гражданами, активного межведомственного взаимодействия, направленных на гражданско-патриотическое и духовно-нравственное воспитание молодежи, расширение возможностей для эффективной самореализации молодежи и повышения уровня ее потенциала в целях достижения устойчивого социально-экономического развития, глобальной конкурентоспособности, национальной безопасности страны.

Следовательно, подготовка будущих педагогов к созданию среды гражданско-патриотической направленности в образовательных организациях на сегодняшний день остается приоритетным направлением учебно-воспитательного процесса педагогического вуза. Вузовская среда играет значительную роль в воспитании молодых людей, в том числе и в воспитании патриотизма как высшего проявления нравственных чувств, присущих человеку.

Специфика патриотического воспитания будущих учителей заключается во взаимосвязи двух подсистем. Первая подсистема – это

патриотическое воспитание студентов как граждан нашего общества. Вторая подсистема – подготовка будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся. Патриотическое воспитание студента педагогического вуза осуществляется и непосредственно, и опосредованно: через воздействие на личность студента и через процесс профессиональной педагогической подготовки. Бинарный характер цели патриотического воспитания включает становление патриотизма как нравственной позиции будущих педагогов и как их готовность к реализации патриотического воспитания в работе со школьниками. Кроме того, педагогическая деятельность рассматривается как одна из форм патриотической деятельности, т. к. деятельность педагога направлена на возрождение и сохранение национальной культуры, исторической памяти, славы своей Родины. Сущность патриотизма будущего педагога выражается в активной подготовке к профессиональной деятельности и поведению, соответствующему моральным принципам и нормам.

По мнению Т.Я. Виноградовой, психологическим и социально-психологическим инструментарием формирования патриотических чувств и настроений является:

- уровень развития психических процессов;
- направленность личности, интересы, убеждения, ценностные установки;
- настроения, психические особенности человека (например, характер) [1].

В структуре чувства патриотизма выделяют три аспекта:

- когнитивный аспект – отражает представления о Родине, о культуре народа, к которому мы принадлежим, о собственном долге гражданина, о значении Родины;
- эмоциональный аспект – включает переживания, отражающие любовь к Родине, истории, культуре, языку, природе;
- поведенческий аспект отражает проявление этих переживаний в деятельности и поведении субъекта.

А.Л. Журавлев, А.В. Юревич, исследуя компоненты патриотизма, отмечают, что патриотизм представляет собой многосоставное понятие. И это определяет новые вопросы к процессу и результату формирования патриотизма. Например, можно ли считать патриотом человека, у которого сформированы не все компоненты или компоненты рассогласованы друг с другом? В психологической на-

уже феномен патриотизма не может быть описан какой-либо одной психологической категорией, а предполагает целый комплекс категорий, таких как чувства, переживания, установки, отношения, идентификация и поведение. Только взаимодействие всех структурных компонентов обеспечивает реализацию целеобразующей функции, которая является главной в структуре патриотизма будущего педагога [2].

Н.А. Сысоева на основании изучения сущностных характеристик и структуры патриотизма выделяет три стадии становления патриотизма будущего учителя.

1. Теоретическая стадия – относительно слабое проявление субъектных характеристик патриотизма, доминирование эмоционального компонента, отсутствие целеобразующей функции и мотивации на патриотическое поведение, знания о Родине, ее истории – поверхностные. У будущего учителя отсутствуют нравственное самообразование.

2. Мировоззренческая стадия – присутствует целеобразующая функция, проявляется ситуативный интерес к получению знаний о Родине, ее истории, обычаях и традициях, мотивация патриотического поведения сформирована, но недостаточно самостоятельности, возможностей и опыта достижения поставленных целей. Профессиональное самоопределение до конца не сформировано.

3. Творческая стадия – гармоничное развитие целеобразующей функции, субъект самостоятелен в формировании мотивации. Студент принимает активное участие в патриотической деятельности, проявляя при этом творческий подход. Профессиональное самоопределение сформировано [5].

Таким образом, патриотизм студента педагогического вуза мы рассматриваем как нравственную позицию, как принцип деятельности будущего педагога, что находит отражение в сформированном профессиональном самоопределении и активной жизненной позиции. От качества профессиональной подготовки учителя зависит результат воспитания подрастающего поколения.

С целью изучения современного взгляда на понятие «патриотизм» у будущих учителей мы провели анкетирование (апрель-май 2021 г.). Респондентами исследования стали педагоги и студенты Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Общий объем выборки составил 591 человек, из них 78,5% – молодые люди до 22 лет.

Рассмотрим полученные результаты, связанные с поведенческим аспектом в структуре патриотизма.

Ответы на вопросы анкеты показали, что около 70% наших респондентов считают участие в мероприятиях военно-спортивной, историко-культурной и общественной (волонтерской) значимости необходимым для воспитания патриотизма. Эти показатели соответствуют результатам исследования А.Ю. Лугового, согласно которым основным средством формирования поведенческого компонента патриотизма являются социальные упражнения. Социальные упражнения (ситуации) побуждают обучающихся к самоопределению, к выбору наиболее приемлемого способа поведения и принятия ответственности за принятый выбор. При этом поведенческий компонент нравственной позиции формируется при совершении нравственного поступка при добровольном включении в социальную деятельность [4].

Ответы на один из вопросов блока «Патриотическое поведение» («Считаешь ли ты, что участие в волонтерской деятельности является необходимым способом воспитания патриота?») показали, что, что 58,1% респондентов считают, что участие конкретно в волонтерской деятельности является необходимым способом воспитания патриота. Проявляют активность в подготовке и проведении мероприятий 42,4% участников опроса. Активно занимаются поисковой, исследовательской деятельностью патриотической направленности 32,7% респондентов. Пока не могут определиться с участием в данной деятельности 18,8% респондентов, и совсем не включены в эту деятельность 23,4%.

Эти данные свидетельствуют о том, что у нас есть большой резерв студенческой молодежи, который может быть включен в волонтерство в качестве участников, и студентов, выступающих в качестве инициаторов новых направлений волонтерского движения. Это касается и современной поисковой работы молодежи по военно-исторической тематике. Исследовательская деятельность в этой сфере – одна из социально значимых и интересных форм проявлений молодежных направлений. Превращение общественных ценностей в личностные осуществляется всегда через активную деятельность самой личности.

Результаты статистической обработки показали, что 70% наших участников с большим интересом изучают обряды, культуру и исто-

рию России. Около 8% респондентов не имеют достаточной мотивации в этой области.

В роли первоосновы патриотизма выступает личность, приоритетной задачей которой является осознание своей принадлежности к Отечеству, историческим, духовным и национальным основам. Специфика патриотизма педагога заключается в том, что он должен учитывать многоконфессиональный, многонациональный характер общества, обладать здоровым отношением к истории и культуре страны, служить примером для учащихся. Помимо возвращения патриотизма в себе педагог обязан воспитывать чувство патриотизма и бережного отношения к русской культуре, традициям в своих учениках. Другими словами, патриотизм из субъективной мировоззренческой точки зрения педагога превращается в воспитательную задачу профессиональной деятельности.

В проведенном нами исследовании особое внимание было уделено изучению толерантности педагогов, т. к. она является одним из важных качеств личности будущего педагога и проявляется в способности уважать других людей, уважать их мнение, вероисповедание, жить в согласии и взаимопонимании с людьми разных национальностей. Один из вопросов анкеты касался характера коммуникаций с представителями других национальностей, тем более что и в нашем вузе, и в Волгограде обучаются студенты из других стран. Активно общаются с представителями других национальностей, рас, вероисповеданий 80% опрошенных, 6,3% испытывают затруднения в установлении контактов. Что мешает им активно взаимодействовать? Здесь необходимо выяснять мотивы, потребности наших респондентов. Все компоненты патриотизма находятся в постоянной связи и взаимобогащении, они не статичны, и создание соответствующих условий, развивающей среды, учет индивидуально-психологических основ личности поможет включению данной группы участников в активную коммуникационную деятельность.

Последний из вопросов звучал следующим образом: «Разделяете ли вы мнение о том, что сегодня необходимо больше внимания уделять патриотическому воспитанию подрастающего поколения?». Большинство участников опроса (69,4%) разделяют данную точку зрения, 23,6% респондентов потенциально пока не готовы уделять больше внимания патриотическому воспитанию молодежи. Причины

такого поведения различны, но мы предполагаем, что в основе лежит неосознание значимости процесса и результата патриотического воспитания и невключенности в данный процесс наших респондентов.

Полученные результаты показывают необходимость дальнейшей работы по воспитанию патриотизма у будущих педагогов, которая заключается в разработке программы патриотического воспитания студентов как системообразующего звена в подготовке будущего педагога к созданию воспитывающей среды в образовательных организациях. Данная программа предусматривает систему практических занятий и мероприятий патриотической направленности, входящих в психолого-педагогический и методический циклы, в соответствии с компетенциями ФГОС ВО 3++, ориентированных на подготовку студентов с первого по пятый курс к созданию воспитывающей среды в образовательных организациях. В рамках ее реализации предусмотрено использование современных форм воспитательной работы, таких как:

- виртуальный квест;
- сетевые проекты;
- ведение тематических блогов;
- проектирование воспитывающих ситуаций и др.

Необходима и разработка диагностического инструментария, позволяющего выявить эффективность форм воспитательной работы патриотической направленности. Особенностью программы станет активное включение студентов в ее создание и реализацию.

Таким образом, патриотическое воспитание в педагогическом вузе – это та база, которая формирует полноценную личность. Воспитание и формирование чувства патриотизма у будущих педагогов является важным аспектом в контексте педагогического образования.

### Список литературы

1. Виноградова Т.Я. Психологические аспекты формирования патриотизма студенчества в современных условиях // Материалы докладов 47 Международной научно-технической конференции преподавателей и студентов (Витебск, 23 апр. 2014 г.). Витебск, 2014. С. 31–34.
2. Журавлев А.Л., Юревич А.В. Патриотизм как объект изучения психологической науки // Психол. журн. 2016. Т. 37. № 3. С. 88–98.
3. Иванова Д.В., Константинова В.В. Организационно-педагогические условия гражданско-патриотического воспитания студентов вуза //

Вестн. Марий. гос. ун-та. 2019. Т. 13. № 3. С. 344–351.

4. Луговой А.Ю. Аспекты осмысления и ментальная структура феномена патриотизма // Научные исследования в образовании. 2011. № 3. С. 5–7.

5. Сысоева Н.А. Воспитание патриотизма студентов педагогического вуза в условиях внедрения новых образовательных стандартов // Концепт. 2014. Т. 20. С. 366–370.

\* \* \*

1. Vinogradova T.Ya. Psihologicheskie aspekty formirovaniya patriotizma studenchestva v sovremennykh usloviyakh // Materialy dokladov 47 Mezhdunarodnoj nauchno-tekhnicheskoy konferencii predavatelej i studentov (Vitebsk, 23 apr. 2014 g.). Vitebsk, 2014. S. 31–34.

2. Zhuravlev A.L., Yurevich A.V. Patriotizm kak ob#ekt izucheniya psihologicheskoy nauki // Psihol. zhurn. 2016. Т. 37. № 3. S. 88–98.

3. Ivanova D.V., Konstantinova V.V. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya studentov vuza // Vestn. Marij. gos. un-ta. 2019. Т. 13. № 3. S. 344–351.

4. Lugovoj A.Yu. Aspekty osmysleniya i mental'naya struktura fenomena patriotizma // Nauchnye issledovaniya v obrazovanii. 2011. № 3. S. 5–7.

5. Sysoeva N.A. Vospitanie patriotizma studentov pedagogicheskogo vuza v usloviyakh vnedreniya novykh obrazovatel'nykh standartov // Koncept. 2014. Т. 20. S. 366–370.

### ***Development of students' patriotism in the context of the pedagogical education***

*The article deals with the analysis of the specific features of the development of patriotism of future teachers. There are revealed the structural components, functions and stages of the establishment of patriotism. There are given the results of the social and psychological research devoted to the study of the different aspects of patriotism.*

**Key words:** *patriotic education, students' youth, structural components of patriotism, results of empirical study, educational activities in university.*

(Статья поступила в редакцию 05.08.2021)

**А.В. ГРИЦАЕНКО, Т.П. РЕЗНИК**  
(Волгоград)

### **ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОСТРОЕНИЯ УРОКА ПО ФОРМИРОВАНИЮ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ЧТЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО МАССМЕДИАЛЬНОГО ТЕКСТА**

*Теоретически и практически обосновывается внедрение модели построения урока по обучению иноязычному чтению на базе медиатекста в процесс обучения иностранному языку с акцентом в целеполагании на формирование критического мышления. Описаны методические основы обучения иноязычному чтению с использованием приемов развития критического мышления. Представлен опыт внедрения разработанной модели в практику преподавания иностранного языка на этапах старшей школы – младших курсов вуза.*

*Ключевые слова: иностранный язык, иноязычный медиатекст, педагогическая модель, обучение чтению, критическое мышление, развитие критического мышления через чтение и письмо.*

Современное информационное медиасреда диктует новые стандарты обучения: особо важным умением выступает поиск информации, оперирование ею и применение в конкретной жизненной ситуации. Представленная цепь подразумевает также рождение нового знания на основе имеющегося. Данный процесс опирается на определенный объем умений и навыков работы с различными источниками знаний с целью их последующего расширения и углубления. Такие интеллектуальные умения отражают сформированность критического мышления (КМ) индивида.

Будучи целью и средством обучения, иностранный язык способствует развитию критического мышления. В связи с тем, что на современном этапе конечным результатом обучения иностранному языку понимается наличие у учащегося достаточно сформированной иноязычной коммуникативной компетенции (т. е. готовности и способности осуществлять иноязычное речевое общение), перед учителем встает задача не только дать знания о грамматическом строе языка, обучить речевым клише и специфичным нюансам оформле-



ния текста, но и развить у обучающихся умение критически мыслить, самостоятельно приобретать знания и умело оперировать ими.

Таким образом, ученики на выходе из школы должны обладать навыками анализа, обобщения, абстракции и конкретизации при работе с информацией, что формально закреплено в действующих нормативных документах – ФГОС среднего общего образования (ФГОС СОО): среди метапредметных результатов освоения основной образовательной программы находим «готовность и способность к самостоятельной информационно-познавательной деятельности, владение навыками получения необходимой информации из словарей разных типов, умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию, получаемую из различных источников» [5]. Данное условие можно выполнить при помощи развития навыков чтения с применением технологии развития критического мышления (ТРКМ).

*Целью* нашего исследования стало выявление наиболее эффективных приемов работы по развитию критического мышления при обучении чтению аутентичных медиатекстов учеников старших классов, создание комплекса упражнений, направленного на формирование КМ, с последующей апробацией.

*Апробация и внедрение основных идей и результатов* исследования осуществлены в процессе опытно-экспериментальной работы на базе Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

В настоящее время в науке существует большое количество определений критического мышления. Однако, как полагают Ахраш Н. Биссел и Паола Лемонс, все имеющиеся определения отражают лишь "...some basic features, and that they all probably address some component of critical thinking" [9, p. 67] («...некоторые основные черты, и что все они, вероятно, касаются какого-либо компонента критического мышления») (перевод наш. – А.Г., Т.Р.).

Д.М. Шакирова предлагает следующую формулировку: «Критическое мышление – это способности и потребности человека: а) видеть несоответствие высказывания (мысли) или поведения другого человека общепринятому мнению или нормам поведения или собственному представлению о них; б) сознавать истинность или ложность теории, положения, алогичность высказывания и реагировать на них; в) уметь отделять ложное, неверное от

правильного, верного; критически анализировать, доказывать или опровергать, оценивать предмет, задачу, вносить коррективы, показывать образец мысли, высказывания, поведения; это выражение собственного ценностного отношения, ценностной ориентации; г) это умение доказывать и опровергать, правильно оценивать предмет, задачу, поведение, процесс, результат и т. д.» [8, с. 52].

Лингводидакты, в частности А.А. Филиппова, под критическим мышлением понимают «использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [6, с. 110]. Данное определение характеризует мышление как такой тип, который используется при решении разного рода задач, вероятностной оценке действий, анализе и подведении итогов, а также принятии решений.

В настоящем исследовании под критическим мышлением понимается мотивированный индивидуальный интеллектуальный процесс активной и эффективной обработки информации посредством анализа и синтеза, включающий следующие ключевые навыки: критический анализ, оценку предмета действительности, грамотное выражение собственной точки зрения, ее аргументированность, рефлексию по отношению к собственным действиям и действиям других, оценку информации с точки зрения логичности/алогичности, умение находить ошибки и исправлять их.

Структурно данное нами определение описывается на критерии сформированности критического мышления Д. Клустера [4]. Так, на первое место нами была выдвинута мотивация. Будучи фактором регуляции действий и поступков индивида, мотивация предстает отправной точкой критического мышления. Имея мотивировку, индивид принимает решение самостоятельно с большей легкостью, при этом находясь в социуме (самостоятельность вкупе с социальностью). Ключевые навыки КМ предстают показателем его сформированности и отражают действия индивида: анализ, аргументация и, как итог, рефлексия.

Феномен формирования критического мышления в процессе обучения в школе связан с проблемой оценки его уровня. Учеными были предложены различные критерии: логичность, умение анализировать, оценочность, системность и др. В нашей работе мы решили придерживаться критериев, предложенных Д. Клустером:

1) самостоятельность – решения, принимаемые учеником, должны носить индивидуальный характер («Ученики должны иметь достаточно свободы, чтобы думать своей головой и самостоятельно решать даже самые сложные вопросы» [4, с. 7]);

2) мотивированность – информация предстает отправным пунктом критического мышления, поскольку «знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически» [Там же];

3) социальность – использование в обучении групповых форм работы (дискуссионные качели, использование технологии «6 шляп мышления»; различные виды публикаций и письменных работ учащихся);

4) умение анализировать информацию – умение находить главное на фоне избыточного; умение видеть сильные и слабые стороны высказывания, находить логические ошибки; умение находить недостающую информацию.

5) аргументация – умение подтверждать собственную точку зрения, при этом учитывая мнения окружающих; умение приводить убедительные доводы; умение правильно и корректно выражать собственные мысли.

6) рефлексивность – умение адекватно оценивать собственную работу и работу других, развитый навык самоанализа.

На основании вышеуказанных критериев нами были выделены уровни сформированности критического мышления обучающегося, которые отражены в табл. 1. Как можно заметить, каждый уровень вытекает из другого, границы между уровнями условные, возможно выделение подуровней.

Достичь продвинутого уровня возможно при внедрении в процесс преподавания ино-

странного (английского) языка технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), авторами которой стали американские педагоги Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл и С. Уолтер.

Анализируемая технология состоит из трех этапов, первый из которых носит название стадии вызова (evocation): здесь происходит пробуждение имеющихся знаний и интересов к получению новой информации. Важным фактором является сочетание индивидуальной и групповой форм работы, что способствует формированию познавательного интереса школьника. Результатом данной стадии должна явиться собственно выработанная или определенная учеником цель дальнейшей учебной деятельности. Второй этап – стадия осмысления (realization), когда происходит получение и закрепление новых знаний путем активной перестройки собственных представлений для включения в свою картину мира новой информации. Последним этапом предстает стадия рефлексии, характеризующаяся осмыслением, рождением у ученика нового знания [2].

Ниже представим приемы РКМЧП, которые могут использоваться на занятиях по иностранному языку. Так, в рамках первой фазы, которая предполагает актуализацию уже имеющихся у ученика знаний на заданную тему, могут быть использованы следующие типы заданий:

- «бортовой журнал»;
- таблица «З – X – У»;
- «плюс – минус – интересно».

Под приемом «бортовой журнал» следует понимать заполнение таблицы с двумя колонками: «Что мне известно по данной теме?» и «Что нового я узнал из текста?». Первую ко-

Таблица 1

Уровни развития критического мышления школьника

Уровень	Характеристика
Низкий	Умение критически мыслить отсутствует либо развито очень слабо, ученик несамостоятелен в плане принятия решений, навык анализа информации находится на низком уровне, отсутствует желание подвергать информацию сомнению
Средний	Ученик видит сильные и слабые стороны высказываний, пытается рассмотреть проблему с разных точек зрения, что не всегда удается. Встречаются недочеты в построении прогнозов и их обосновании
Продвинутый	Ученик умеет определять причинно-следственные связи, устанавливать соотношения между явлениями действительности, обладает гибкостью ума. Высокий уровень самостоятельности, развита способность анализа поставленных задач, отмечен высокий уровень рефлексии. Ученик предлагает конкретные решения проблемного вопроса

лонку ученики заполняют на фазе вызова, а последующую – лишь на фазе осмысления.

Таблица «З – X – У» отражает конкретные действия ученика с информацией, т. е. то, что он знает (колонка 1), что хочет узнать (колонка 2) и что узнал (колонка 3). В таблице также присутствуют графы с колонками «Категория информации» и «Источники информации» [3, с. 104].

Прием «плюс – минус – интересно» представляет собой «заполнение таблицы на основе определения положительных и отрицательных моментов какого-либо явления, подхода и т. д. Положительные стороны указываются в столбце “Плюс”, отрицательные – в столбце “Минус”, информация, вызывающая интерес, заносится в столбец “Интересно ”» [Там же, с. 84].

На второй фазе – осмысления – можем внедрить приемы «бортовой журнал», таблицу «З – X – У», а также ИНСЕРТ (I.N.S.E.R.T. – Interactive Notation System for Enhanced Reading and Thinking).

Суть последнего из вышеперечисленных приемов заключается в оформлении специальных пометок во время чтения:

- ✓ (уже знакомая информация);
- + (новая информация);
- (противоречит моим представлениям);
- ? (информация непонятна или недостаточна) [Там же, с. 31].

Данные пометки выносятся в виде таблицы, что позволит структурированно представить уже обработанную в уме информацию.

На заключительном этапе, помимо вышеперечисленного, используется такой прием, как эссе. Эссе предстает одним из способов отразить рефлексию, поскольку, выражая свое отношение к прочитанному, свои идеи на бумаге, ученики таким образом подводят итог проделанной ими работы.

В нашем исследовании мы предприняли попытку формирования КМ обучающихся посредством внедрения в процесс обучения аутентичного медиатекста, под которым мы вслед за Н.В. Чичериной понимаем «продукт иноязычной медиакультуры в совокупности его имманентных характеристик, к которым относятся многомерность, многоплановость, языковое наполнение, динамический характер, социально-регулятивная природа». Данная разновидность концепта «медиатекст» является настоящим ценным учебным материалом с учетом учебно-методического аспекта [7, с. 26].

Благодаря своей аутентичности иноязычный медиатекст как средство обучения отве-

чает не только общеметодическим принципам, но и принципу комплексного развития иноязычной коммуникативной компетенции и медиаграмотности при работе с текстами иноязычной медиакультуры [7, с. 24]. Данный принцип предполагает создание дидактико-методических условий, позволяющих взаимосвязанно развивать умения и навыки иноязычной коммуникативной компетенции и медиаграмотности в различных ситуациях учебного взаимодействия с иноязычными медиатекстами [Там же, с. 24].

Мы полагаем, что именно на основе текстов медиа возможно полноценно сформировать критическую грамотность, поскольку тексты подобного рода отвечают всем принципам критического мышления: «размышления, трансформации, действия; сосредоточенности на проблеме и ее сложности; динамических стратегий, адаптированных к контексту, в котором они использованы; отказа от банальности путем глубокого исследования вопроса с разных точек зрения» [10].

Резюмируя вышесказанное, мы можем отметить, что дидактический потенциал медиатекста раскрывается посредством анализа его структуры, смыслового наполнения и языкового оформления. Социокультурная насыщенность, аутентичность текста массмедиа дает возможность не только сформировать навыки успешной работы с информацией, но и включить обучающихся в диалог культур.

Обращаясь к практическому этапу исследования, стоит оговорить, что в связи со сложившейся в настоящее время санитарно-эпидемиологической обстановкой проведение исследования в общеобразовательном учреждении оказалось невозможным, поэтому базой послужил Волгоградский государственный социально-педагогический университет. Нами была проведена работа по формированию критического мышления у студентов второго курса Института иностранных языков в условиях преподавания дисциплины «Практический курс первого иностранного языка».

Объяснением выбора группы испытуемых, с которой проводилась работа, служит фактор возможности прямого переноса на них комплекса упражнений, разработанного для старшеклассников, в силу схожести языкового уровня: студенты второго курса владеют языком на уровне В1–В2; выпускники на выходе из общеобразовательного учреждения должны владеть иностранным языком на уровне В1, из учреждений с углубленным изучением языка – В2).



Рис. 1. Модель развития критического мышления в процессе обучения английскому языку

Эмпирический этап данного исследования открыл констатирующий эксперимент, целью которого стало выявление уровня сформированности критического мышления обучающихся. Для достижения данной цели были применены следующие методики: методика определения интеллектуальных умений (тест-опросник Ю.Ф. Гущина), тест Липпмана «Логические закономерности», методика диагностики рефлексивности А.В. Карпова.

Общий анализ результатов эксперимента показал, что у студентов хорошо развито логическое мышление, они способны планировать собственные действия и осознавать свое

отношение к происходящему, умеют анализировать поступки других людей, однако рефлексивный анализ собственных действий осуществляют поверхностно.

Именно поэтому мы посчитали, что особое внимание при разработке комплекса упражнений следует уделить заданиям, направленным на формирование навыков анализа и синтеза информации, а также на умения аргументированно выражать собственную точку зрения, находить доводы в тексте.

Выявленные результаты мы соотнесли с уровнями сформированности критического мышления обучающихся и пришли к выво-

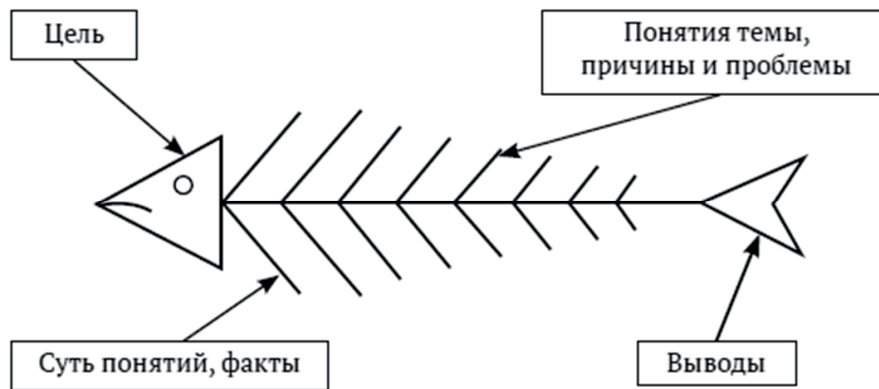


Рис. 2. Fishbone

ду, что у каждого испытуемого наблюдается средний уровень. Полагаем, что такой результат объясняется отсутствием в общеобразовательных учреждениях достаточной установки на формирование критического мышления учащихся. Хотя ФГОС СОО содержит требования по формированию элементов КМ в разделе метапредметных и некоторых предметных результатов освоения программы (общественные науки, естествознание), в результатах освоения дисциплины «Иностранный язык» они не сформулированы.

Именно поэтому для эффективной организации процесса обучения иноязычному чтению в общеобразовательной школе нами была разработана педагогическая модель построения урока, направленного на развитие критического мышления в процессе чтения иноязычного массмедиа-текста. Теоретической базой послужили положения М.Л. Варлаковой, а также созданная ей модель построения урока физики, направленного на развитие КМ [1].

При создании данной модели были учтены следующие принципы:

- 1) систематизации (данный принцип отражает единство всех структурных компонентов);
- 2) анализа и синтеза;
- 3) рефлексии.

Как видно, перечисленные принципы тесно перекликаются с этапами ТРКМ: вызов – осмысление – рефлексия. При построении модели мы не отказывались от традиционных принципов организации урока (рис. 1).

При разработке данной модели мы исходили из того, что именно содержание урока определит выбор методических приемов преподнесения материала.

Рассмотрим практическое применение данной модели на примере проведенного занятия, которое было организовано в формате дискуссионного клуба, посвященного анализу статьи “Nostalgia, remorse, and terrible tabloids: Why we’re all suddenly talking about the Noughties” [11].

Обращение к текстам социокультурной направленности можно объяснить популярностью среди российской молодежи интернет-площадок (Tik-tok), содержащих развлекательный контент, характерный преимущественно для западной культуры.

На стадии вызова мы предложили учащимся ознакомиться с приемом Fishbone (рис. 2). После прочтения заголовка статьи им необходимо было отразить на листе бумаги рыбный скелет и пошагово выполнить следующие задания:

- 1) выделение проблемы (культура нулевых – ностальгия или новый виток моды?);
- 2) этап мозгового штурма: определение причин (работа в группе), их отражение на верхних костях скелета;
- 3) подтверждение причин – выбор фактов (нижние кости);
- 4) определение ответа на поставленный вопрос – оформление хвоста.

В нашем случае мы ограничились обнаружением проблемы, причин и фактов, подтверждающих наличие данного явления, по-

ИНСЕРТ

✓	+	-	?
Gen-Z are said to glamorize the era	“20-year-rule” states that mass-market pop culture and fashion operate in cycles of around 20 years	A new trend has emerged, where Noughties tabloid journalists and paparazzi photographers issue public apologies for their behaviour	There are people who were deeply wounded by the decade and want to explore those scars
Friends and The Office were the most streamed shows on Netflix	The Covid-19 pandemic was part of the reason the documentary got the green light	The reason for the fall of the paparazzi industry was, quite simply, the rise of social media	The change in attitudes towards women

скольку целесообразнее делать выводы уже после прочитанного студентами текста.

Мы посчитали необходимым ввести в предтекстовый этап так называемые pre-reading questions, непосредственно связанные с проблематикой выбранного текста:

1. People of Gen-Z. Who are they?
2. What do you know about Free Britney Movement?
3. What are the main features of pop-culture?
4. Why did “Friends” and “The Office” become the most popular shows streamed on Netflix?
5. Does the fact of media-bullying really exist? Why?

Этап чтения текста организовывался на основе приемов ТРКМ: обучающиеся использовали прием ИНСЕРТ, результаты которого были отражены в виде таблицы (см. табл. 2).

На послетекстовом этапе был использован прием «КУБИК», который был модифицирован в соответствии с целями и задачами проводимого занятия. Для обсуждения данной формы проведения занятия были разработаны задания в соответствии с уровнями мыслительной деятельности, представленные в виде шести граней кубика. Наиболее успешный вариант организации дискуссии – разделение группы на 6 подгрупп, каждая из которых получает инструкцию по работе над одной из граней кубика. Задача каждой группы – оформить свою «грань». В конце происходит демонстрация подгруппами результатов своей деятельности.

Приведем пример инструкции по работе над гранями кубика.

1. Первая грань «Ассоциации»:

*Dear groupmates!*

*You'll have to create an associative image of the main topic of our lesson. You can represent it in the form of a certain color scheme or geomet-*

*ric shapes; you can create a picture that appears in your mind's eye when you think of this activity; you can actually draw a portrait of a certain person, which, in your opinion, reflects the features of the activity. In a word, you can reflect whatever you like in your associations.*

*After the discussion in the group, draw up the “image” on a separate sheet.*

Организованная таким образом работа позволила вовлечь всех обучающихся и подвести итоги всего занятия (после выступления заполнили «хвост» рыбы).

В качестве домашнего задания мы предложили организовать подготовку ко внутригрупповому конкурсу ораторского мастерства: предоставили темы, которые подразумевают активную выработку собственной позиции и наличия доказательной базы (аргументации). Данный вид деятельности способствует формированию навыков обнаружения доводов и умелой аргументации собственной точки зрения.

Приведем предложенный список тем.

1. Real wealth is never measured in money or possessions.
2. Beauty is not only in the eye of the beholder.
3. Hyper active kids don't need medication.
4. Online friends show more compassion.
5. Graffiti must be recognized as art.
6. Video games are not to blame for violence at school.
7. Celebrities are not role models.
8. School system is responsible for low test scores.

По нашему мнению, использование данного рода упражнений вкупе с медиатекстом того или иного характера позволит сформировать КМ на достаточно высоком уровне, поскольку приведенный комплекс обращен к когни-

тивным, аналитическим способностям ученика, а также его личностным качествам и умениям, направленным на построение прогнозов и установление причинно-следственных связей, что в полной мере соотносится со структурой КМ.

В проведенном занятии не отражен диагностико-коррекционный компонент представленной выше модели урока. Данный компонент вытекает из предыдущих ее компонентов, он представляет собой выявление уровня сформированности КМ школьника. Учителем производится анализ первоначальных и конечных результатов работы. Отсутствие прогресса в развитии КМ говорит о необходимости коррекции учебного процесса [1, с. 78].

Данное занятие показало, что обучающиеся успешно овладевали навыками обработки информации и ее грамотного применения в процессе аргументации: отмечено, что проведение мыслительных операций потребовало меньшего количества времени по сравнению с первым занятием (разница в 5 мин.).

Грамотное применение таблицы «ИН-СЕРТ» позволило сократить время поиска нужной информации для организации аргументированного высказывания, специальные пометы, созданные во время прочтения текста, значительно упростили работу с информацией.

Таким образом, проведенное нами исследование может служить доказательством того, что формирование умения мыслить критически при работе с иноязычным текстом будет происходить плодотворнее, если в процесс обучения будут внедрены как активные методы обучения, так и тексты медиа, а работа будет организована на основе предлагаемой педагогической модели построения урока, направленного на развитие критического мышления. Данный комплекс средств даст обучающимся возможность овладеть навыками выделения главной мысли текста, аргументации собственной точки зрения, а также вычленения нужного из большого количества информации, что является одним из важнейших навыков выпускника.

### Список литературы

1. Варлакова М.Л. Развитие критического мышления учащихся в процессе обучения физике: дис. ... канд. пед. наук. Курган, 2015.
2. Грудинская Е.Ю., Марико В.В. Активные методы обучения в высшей школе: учеб.-метод. материалы по программе повышения квалификации

«Современные педагогические и информационные технологии». Н. Новгород, 2007.

3. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. 2-е изд., дораб. М., 2011.

4. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. М., 2005. С. 5–13.

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 (ред. от 11 дек. 2020 г.) [Электронный ресурс] // Консультант плюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_131131/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/) (дата обращения: 20.05.2021).

6. Филиппова А.А. Развитие критического мышления в рамках дисциплины «Иностранный язык» [Электронный ресурс] // Евразийский гуманитарный журнал. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-kriticheskogo-myshleniya-v-ramkah-distipliny-inostrannyu-yazyk> (дата обращения: 23.09.2020).

7. Чичерина Н.В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2008.

8. Шакирова Д.М. Тенденции в развитии высшего образования в странах Запада: возможности их реализации в России. Казань, 1999.

9. Ahrash N. Bissell, Paula P. Lemons. A New Method for Assessing Critical Thinking in the Classroom // BioScience. Vol. 56. Is. 1, January 2006. P. 66–72

10. McLaughlin M., Devoogd G. Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text. N.Y., 2004.

11. Micha Frazer-Carroll. Nostalgia, remorse, and terrible tabloids: Why we're all suddenly talking about the Noughties [Electronic resource] // The Independent. 2021. URL: <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/tv/features/2000s-female-celebrities-britney-jade-goody-b1814995.html> (дата обращения: 15.05.2021).

\* \* \*

1. Varlakova M.L. Razvitiye kriticheskogo myshleniya uchashchihsiya v processe obucheniya fizike: dis. ... kand. ped. nauk. Kurgan, 2015.

2. Grudzinskaya E.Yu., Mariko V.V. Aktivnyye metody obucheniya v vysshej shkole: ucheb.-metod. materialy po programme povysheniya kvalifikacii «Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii». N. Novgorod, 2007.

3. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. Razvitiye kriticheskogo myshleniya na uroke: posobie dlya uchitelej obshcheobrazovatel. uchrezhdenij. 2-e izd., dorab. M., 2011.

4. Kluster D. Chto takoe kriticheskoe myshlenie? // Kriticheskoe myshlenie i novye vidy gramotnosti. M., 2005. S. 5–13.

5. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maya 2012 g. № 413 (red. ot 11 dek. 2020 g.) [Elektronnyj resurs] // Konsul'tant plyus. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_131131/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/) (data obrashcheniya: 20.05.2021).

6. Filippova A.A. Razvitie kriticheskogo myshleniya v ramkah discipliny «Inostrannyj yazyk» [Elektronnyj resurs] // Evrazijskij gumanitarnyj zhurnal. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-v-ramkah-distipliny-inostrannyj-yazyk> (data obrashcheniya: 23.09.2020).

7. Chicherina N.V. Konceptsiya formirovaniya mediagramotnosti u studentov yazykovyh fakul'tetov na osnove inoyazychnyh mediatekstov: avtoref. dis. ... d-ra. ped. nauk. SPb., 2008.

8. Shakirova D.M. Tendencii v razvitii vysshego obrazovaniya v stranah Zapada: vozmozhnosti ih realizacii v Rossii. Kazan', 1999.

***Pedagogical model of organizing a lesson directed to the development of critical thinking in the process of reading a foreign language mass media text***

*The article deals with the theoretical and practical substantiation of the model of organizing a lesson directed to teaching of foreign language reading on the basis of mediatext in the process of foreign language teaching with the focus on the development of critical thinking in target setting. There is described the methodological basis of foreign language teaching with the use of the techniques of the development of critical thinking. There is presented the experience of the implementation of the developed model in the practice of foreign language teaching at the stages of senior high school – first courses of the university.*

*Key words: foreign language, foreign language media text, pedagogical model, teaching of reading, critical thinking, development of critical thinking by the means of reading and writing.*

(Статья поступила в редакцию 28.07.2021)

**Я.Г. НАСИЛЕВИЧ**  
(Ростов-на-Дону)

**ПРИЕМЫ ЭЙДЕТИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКЕ В ВУЗЕ**

*Исследуются эйдетические приемы обучения, представляющие систему произвольных приемов запоминания на основе конкретно-образного мышления. Несмотря на разнообразие методических технологий, способствующих активизации иноязычного словаря, учащиеся испытывают ряд проблем, связанных с запоминанием и воспроизведением информации. Раскрываются наиболее простые и эффективные эйдетические приемы, описывается опыт их использования на занятиях по английскому языку в вузе.*

*Ключевые слова: эйдетика, эйдетические приемы, мнемонические приемы, обучение иностранному языку, расширение словарного запаса, произвольное запоминание.*

Одним из важнейших аспектов в изучении иностранного языка является заучивание большого объема лексических единиц, при этом объем вводимой лексики постепенно увеличивается и усложняется, и усвоение новых слов становится скучным и рутинным занятием для учащегося. Трудности в освоении иноязычного вокабуляра в большинстве случаев связаны с неумением студентов организовать свою учебную деятельность и отсутствием у них опыта в использовании приемов произвольного запоминания. Желание учащегося обогатить свой активный словарь во многом зависит от интересно спланированных видов работы и овладения студентами простыми и эффективными методами, способствующими усвоению и накоплению иноязычной лексики изучаемого языка. Перед преподавателем стоит задача пополнения и активизация иноязычного словаря учащихся, использования изученной лексики в различных контекстах и ситуациях общения.

Слова представляют собой самые сильные средства выражения мыслей и чувств человека в устной и письменной форме. «Словарный запас следует рассматривать как внутреннюю часть изучения языка, необходимую для передачи смыслов; он открывает путь к общению». Исследователь Д. Хармер четко определяет: «...если языковые структуры составляют скелет языка, то словарный запас обеспе-



чивает жизненно важные органы и плоть <...> Если кто-то хочет использовать знание языка эффективно, то он должен иметь хороший запас слов» [5].

В практике преподавания используются различные приемы, например введение новых лексических единиц при помощи объяснения их значения уже знакомыми учащимся словами и введение перевода лишь в том случае, если значение изучаемого слова непонятно. Для активизации изученной лексики используется прием с карточками. Преподаватель предоставляет учащимся карточки, на которых хаотично располагается значительное количество знакомых и незнакомых учащимся слов, в том числе лексические единицы, введенные на предыдущем занятии. Учащийся должен выбрать лексические единицы, уже изученные им, либо, наоборот, отсортировать незнакомую лексику и выписать ее на доску.

Широко распространен метод обучения иноязычной лексике, состоящий в предъявлении и заучивании не отдельных слов, а целых словосочетаний. Термин *словосочетание* обычно относится к тому, как обычно используются два или более слов в разных контекстах. Например, мы говорим о сильном дожде, но не о сильном солнце или говорим, что принимаем решение, а не делаем его. Словосочетания могут иметь различные варианты: «глагол + существительное» (*break a code, lift a blockade*); «глагол + наречие» (*affect deeply, appreciate sincerely*); «существительное + глагол» (*water freezes, clock ticks*); «прилагательное + существительное» (*strong tea, best wishes*); «наречие + прилагательное» (*deeply absorbed, closely related*) и др.

Несмотря на разнообразие методических приемов, способствующих активизации иноязычного словаря, специалисты отмечают некоторые проблемы, связанные с запоминанием и воспроизведением информации. Многие зарубежные исследователи справедливо замечают, что обучение лексике должно не только состоять из обучения определенным словам, но и быть направленным на вооружение учащихся методами и приемами, необходимыми для расширения их словарного запаса.

Изучение искусственных приемов запоминания актуально, поскольку использование мнемонических и эйдетических методов и приемов на занятиях упрощает процесс запоминания большого количества информации, может сократить время, затрачиваемое на объяснение учебного материала, и повысить мо-

тивацию студентов к изучению иностранного языка.

Исследованием конкретных вопросов развития памяти занимались отечественные и зарубежные психологи: А.Р. Лурия, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперин, С.М. Иванов, А.В. Петровский, А.А. Смирнов, Д.Б. Эльконин, Е.Н. Соколов, Д.А. Норман, Р. Актинсон, В.В. Давыдов, Л.А. Венгер, Д.А. Уилкинс, Р. Солсо и др.

Если согласиться с мнением ряда психологов (Л.С. Выготского, А.Р. Лурия), что резервы нашей памяти связаны с развитием образной памяти, то при обучении способам запоминания и воспроизведения следует опираться на образы предметов и явлений, возникающие на основе ассоциаций. Это значительно облегчит процесс развития памяти и обеспечит более качественный результат в овладении иностранным языком.

Определяющей стороной развития всех психических функций обучаемых в процессе учебной деятельности выступают усложнение знаний и овладение способами деятельности. Согласно исследованиям отечественных психологов – В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина и др. – развитие памяти и ее продуктивность у студентов зависит от овладения соответствующими приемами и способами запоминания и воспроизведения. Исследователи утверждают, что начиная со школьного возраста детей необходимо систематически учить приемам осмысленного заучивания материала.

Поиску и апробированию рациональных способов запоминания и воспроизведения различного содержания посвятили свою деятельность российские психологи и педагоги: А.К. Маркова, И.Ю. Матюгин, Т.В. Драгунова. Практическая деятельность ученых в рамках «Школы эйдетики» основана на исследованиях психолога А.Р. Лурия, посвященных изучению резервов памяти человека, в частности эйдетической памяти. Используя методы мнемонической и эйдетической памяти, ученые показали большие возможности новых технологий в развитии памяти учащихся.

По мнению известного психолога А. Леонтьева, мнемоника – это мощный педагогический инструмент: ее внутренние заповедники уникальны и разнообразны. Вызвать яркое воображение – доступно и просто. Ассоциации превращают процесс обучения из утомительного и скучного в увлекательный, а также сокращают время на изучение учебного материала [10, p. 54].

Американские методисты неоднократно классифицировали мнемонические техники и технологии. Например, И. Томсон делит мнемонические техники на лингвистические, пространственные, визуальные, вербальные и физические техники, А.Д. Баддели выделяет методы вербальных и визуальных образов, а Р.Л. Оксфорд считает, что мнемонические средства делятся на методы создания мысленных связей (использующие образы и звуки), повторение изученного материала и применение действий [9, p. 1222].

Психолог А.Р. Лурия в «Маленькой книжке о большой памяти» вводит разделение методов на мнемотехнику (методы, основанные на вербально-логическом мышлении) и эйдотехнику (от греч. εἶδος – «образ, методы, основанные на конкретно-образном мышлении»). И.Ю. Матюгин указывает на то, что «человек, обладающий эйдетической памятью, может запоминать целые страницы текста, вспоминать любой день своей жизни и забыть ненужное, быстро изучать иностранные языки... При этом развивается зрительная, фотографическая, обонятельная, тактильная (осязательная) память» [4, p. 5].

Существует несколько типов запоминания информации, и дифференциация типов памяти связана с тем, какая сенсорная область служит наилучшей основой для воспроизведения – зрительная, слуховая или двигательная. У большинства людей преобладает зрительный тип запоминания предметов и словесно-двигательный при запоминании словесного материала. Каждый человек в той или иной степени использует зрительную эйдетическую память. Однако для большей части людей эйдетические образы делятся от одной до нескольких секунд.

Эйдетическая память контролируется в первую очередь задней теменной корой головного мозга. Это часть мозга, через которую обрабатываются визуальные стимулы и сохраняются изображения. Эйдетическая память представляет собой временную форму кратковременной памяти. Когда человек воспринимает объект визуально, это изображение на несколько секунд сохраняется в его эйдетической памяти, а затем либо стирается из памяти навсегда, либо передается в кратковременную память. Оказавшись в кратковременной памяти, визуальный объект может вспоминаться до нескольких дней, недель или месяцев.

Усвоение иностранных слов облегчается с помощью методического приема визуализации. Визуализация упрощает процедуру пе-

ревода, обеспечивая прямой мысленный переход от слов к конкретным образам без промежуточного этапа – перехода от слов одного языка к словам другого. Повторяя слово как можно четче, нужно в то же время зримо представлять себе его смысл (что обычно при изучении иностранных языков не практикуется). Возможно разыгрывание каких-нибудь сценок – в воображении или реально, с подлинными жестами, произнесением слова вслух. Например, *солнце сияет* по-английски звучит как *the sun shines*. Если исключить слова родного языка и связать зрительный образ напрямую с английской фразой *the sun shines*, повторяя ее и представляя себе сияющее солнце, то запоминание и последующее воспроизведение этой фразы произойдут намного быстрее.

Методы эйдотехники как раз и направлены на обеспечение визуализации, избирательности, концентрации внимания и активизации памяти в процессе усвоения слов и грамматических конструкций предложений изучаемого языка. По мнению И.Ю. Матюгина, существует ряд методов, позволяющих эффективно запомнить иностранные слова, избежать однообразного повторения и даже превратить запоминание слов и их правильное произношение в интересное и увлекательное занятие.

Произвольное запоминание – сложная умственная деятельность, включающая в себя разнообразные действия, выполняемые для того, чтобы лучше достичь поставленной цели – запомнить и воспроизвести некую информацию. Предлагаем рассмотреть наиболее доступные и эффективные приемы произвольного запоминания – эйдетические приемы, применяемые в обучении студентов английскому языку.

**Прием визуализации.** Данный прием позволяет вместо использования реальных картинок визуализировать слово. Изучающий иностранный язык воображает мысленно изображение или сценку, которая ассоциируется с нужным словом. Абстрактные слова можно заучивать с помощью этого приема путем их привязывания к какому-то зрительному образу. Например, нужно запомнить слово *subject* («предмет, дисциплина»). Ученик представляет себя сидящим в классе во время любимого урока (*My favourite subject is Maths*) и связывает данное слово с образом любимого занятия. Понятно, что у обучаемых могут быть разные образы и представления одного и того же слова, поскольку их жизненный опыт и особенности воображения разнятся.

Важно отметить, что ряд глаголов (*прыгать, улыбаться, плакать, танцевать* и др.) легко визуализировать и запомнить в действии с помощью имитации или подражания, подключив к произношению изучаемого слова дополнительное телодвижение. Подобный прием может быть использован при обучении студентов младших курсов или школьников.

Прием фонетических ассоциаций. Данный прием предполагает подбор слов на родном языке, созвучных изучаемому иностранному слову. В английском и русском языках существует большое количество слов, схожих по произношению и значению (*bank – банк, cocktail – коктейль, computer – компьютер, modem – модем, situation – ситуация* и др.). Распознавание уже «знакомых» слов стимулирует учащихся к быстрому запоминанию и усвоению нового иноязычного слова. Кроме того, прием фонетических ассоциаций позволяет студентам, не отвлекаясь на перевод, сконцентрироваться на изучении грамматического материала и таким образом устранить трудности освоения новых лексико-грамматических явлений в предложенной коммуникативной ситуации.

Искусственные фонетические ассоциации. С помощью искусственных ассоциаций преподаватель отбирает слова на родном языке, созвучные иностранному слову, которое нужно запомнить. Запоминание необходимых слов во многом зависит от творческой фантазии учащихся и преподавателя. Как показывает практика, чем неожиданнее и смешнее связь между словами, тем выше эффективность их запоминания и воспроизведения. Например, нужно запомнить английское слово *puddle* [ˈpʌdl̩] («лужа»). Если провести ассоциацию с созвучным русским словом *падал*, то запомнить будет очень просто: «упал в лужу». Искусственные фонетические ассоциации также используются для запоминания длинных и сложных английских слов: *outstanding* [ˌaʊtˈstændɪŋ] («выдающийся») (фонетическая ассоциация – *стоящий над всеми*); *oral* [ˈɔ:l(ə)] («устный») (фонетическая ассоциация – *орать*) и др. [9].

Прием вхождения. Название приема подсказывает действие – вхождение учащегося внутрь представляемой картинке, рассказа, фильма. Например, при запоминании английского слова *tear* [tɪə] («слеза») учащийся смотрит на картинку, представляет себе оживленного мальчика, находящегося в тире, который держит ружье и слышит выстрелы. Представляя себя возле изображенного мальчика, уча-

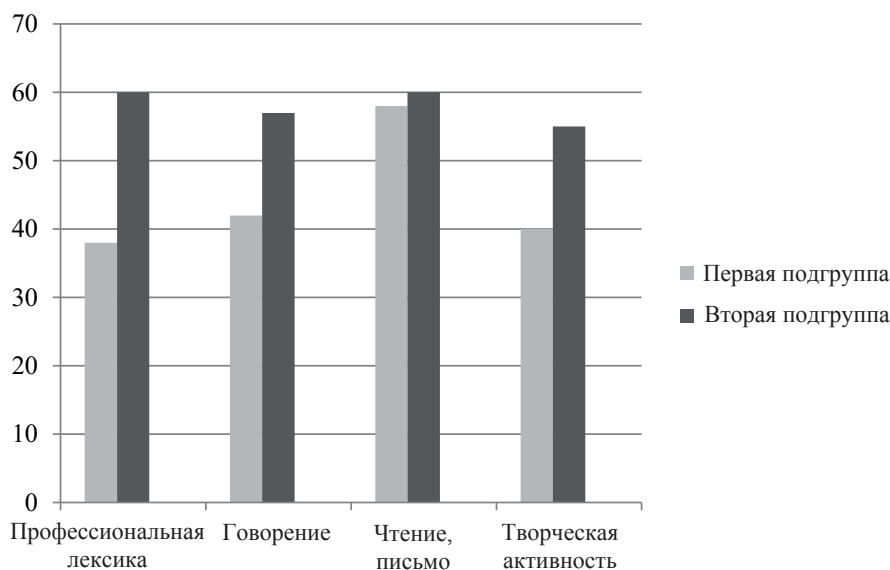
щийся оживляет, усиливает, дополняет воображаемые детали и не замечает, как исчезают его комната, стол, книга и сама картинка. Прием вхождения хорошо дополняется приемом фонетических ассоциаций, который помогает бороться с рассеянностью, отвлечением на посторонние раздражители.

Прием физических реакций. Учащийся совершает различные движения своим телом или частями тела, которые указывают на значение слова. Если нужно запомнить, например, слова *wave goodbye*, учащийся может совершить движение рукой, которое люди обычно совершают при прощании, и тем самым запомнить слово. Прием физических реакций может происходить в воображении говорящего. Для того чтобы запомнить, например, английское слово *skip*, ученику достаточно представить, как он или кто-то другой прыгает через скакалку. Когда значение слова или предложения проигрывается, то оно легче воспринимается и, следовательно, запоминается. Разновидностью приема физических реакций является прием физических ощущений, который предполагает ассоциировать изучаемое слово с каким-либо тактильным или физическим ощущением. Например, учащийся может почувствовать холод при изучении слов *frozen, freeze* и др. или усталость при заучивании слов *tired, exhausted*.

Прием Цицерона. Данный прием связан с приемом «цепочка», суть его заключается в том, что студенты по цепочке называют новые слова, при этом последующий участник игры повторяет все слова, сказанные до него в том же порядке, в котором они были произнесены. В такой игре самая сложная задача приходится на последних участников, которым нужно воспроизвести все названные слова. Но если связать конкретных студентов с произнесенными ими словами, то словарную цепочку восстановить будет гораздо проще. Древний философ Цицерон мог воспроизводить длинные речи, «привязывая» отрывки своей речи к предметам, деталям интерьера, особенностям дороги, и детально запоминал свой путь. Вспоминая расположение предметов на своем пути, он воспроизводил последовательность привязанных вещей или мыслей.

Прием крокирования. Этот прием предполагает запоминание информации при помощи ее кодирования или зарисовки. Крок – набросок, схема, рисунок. Зарисовка слов, словосочетаний и даже текстов может происходить схематично, что способствует концентрации внимания на изображаемом объекте. При

Результаты экспериментальной работы



взгляде на собственные схемы-рисунки учащемуся легче воспроизвести заученную текстовую информацию. И.В. Бодрова в работе с приемом крокирования выделяет четыре этапа запоминания информации:

- 1) кодирование в образы (подготовка к запоминанию);
- 2) соединение образов в воображении (запоминание);
- 3) запоминание последовательности информации;
- 4) закрепление информации в мозге.

Кодирование – это подготовка информации к запоминанию, преобразование разнообразных сведений в образную форму, т. к. в образной форме информация воспринимается гораздо легче и быстрее, чем написанная буквами или другими специальными значками, вроде математических символов [3].

В эйдотехнике прием крокирования используется очень часто для обозначения одного и того же понятия разными зрительными образами. Искусство кодирования заключается в быстром подборе наиболее информативного образа, по которому можно легко восстановить запоминаемое понятие: государство – образ флага, восстание – крестьянские вилы, император – корона Российской империи, царь – трон и т. п. [Там же]. С помощью данного приема студенты крокировали на занятии сле-

дующие слова и выражения: *an apprehension* («арест»), *to obey the law* («подчиняться закону»), *to plant evidence* («сфабриковать доказательство»), *to take into custody* («арестовать»), *to detect crime* («раскрыть преступление») и др.

Прием соощущений. Данный прием позволяет усилить визуальные представления. Соощущения – это совместная работа нескольких анализаторов, т. е. возможность одновременно увидеть, услышать, почувствовать запах, прикоснуться к тому, что представляется говорящему. Например, если необходимо выучить английское слово *rain* («дождь»), можно представить, как идет дождь, услышать, как капли стучат по стеклу, почувствовать запах прибитой пыли на дороге и ощутить мокрую одежду на теле. В этом контексте интересен опыт журналиста Шерешевского, легко запоминающего и воспроизводящего слова любого незнакомого ему языка. Он превращал изучаемые слова в соощущения, слышал звук, чувствовал вкус, запах и тактильно ощущал представляемые образы.

Апробация эйдотических методов с целью определения их эффективности осуществлялась в двух подгруппах студентов первого курса юридического факультета Ростовского государственного экономического университета. Первая подгруппа студентов изучала иностранный язык (английский) согласно

рабочей программе с использованием традиционных методов обучения. Вторая подгруппа студентов помимо традиционных методов обучения апробировала некоторые эйдетиические приемы на занятиях по английскому языку. Констатирующий и формирующий этапы экспериментальной работы были направлены на развитие памяти и творческих способностей студентов и включали проверку степени владения учащимися лексическими единицами согласно следующим критериям: пересказы текстов профессиональной направленности; овладение иноязычным юридическим вокабуляром; сформированность коммуникативных навыков: умение вести диалог (диалог в полицейском участке, задержание преступника), монолог (описание преступника, рассказ по картинке), а также оценивалась активность студентов в процессе учебной деятельности (см. рис. на с. 67).

Полученные результаты позволили нам сравнить коммуникативные навыки учащихся обеих групп и оценить владение ими иноязычным юридическим вокабуляром. Студенты первой группы, обучавшиеся по традиционной методике, показали слабую подготовленность в пересказах иноязычных текстов и низкий уровень коммуникативных навыков. Результаты учащихся второй группы, где использовались приемы эйдетики на занятиях по иностранному языку, оказались на 20–25% выше, чем у студентов первой группы, обучавшихся по общепринятым методикам.

Были также отмечены количественные и качественные изменения в речи студентов второй группы: они научились легче воспринимать новую лексику, сохранять ее в памяти и воспроизводить в коммуникативных ситуациях без подсказок преподавателя. Кроме того, студенты второй группы легче справились с пересказами иноязычных текстов и выполняли коммуникативные задания творчески. Полученные данные позволили констатировать положительную динамику в изучении студентами экспериментальной группы иноязычной лексики по сравнению с группами, где преобладали традиционные методы обучения.

Результаты эксперимента доказывают эффективность эйдетиических приемов и необходимость пересмотра традиционного введения учебного материала, включение в учебный процесс приемов, повышающих успеваемость учащихся и интерес к изучению иностранного языка. Преобразование учебного материала в наглядные образы или сравнение его с уже полученными знаниями по принципу ассоци-

аций гарантирует запоминание иноязычного материала и вызывает интерес учащихся к изучаемой дисциплине. Поэтому эйдетиические приемы эффективны на всех этапах изучения иностранного языка. Задача преподавателя состоит в том, чтобы ускорить формирование навыков правильного запоминания у студентов и, таким образом, сделать процесс обучения более эффективным.

### Список литературы

1. Матюгин И.Ю., Рыбникова И.К. Методы развития памяти, образного мышления, воображения. М., 1996.
2. Солсо Р. Когнитивная психология. 6-е изд. СПб., 2006.
3. Шесть основных методов мнемотехники по Бодровой И.В. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lschooll4.ru/images/doc/1klass/pr4.pdf> (дата обращения: 02.07.2021).
4. Dolzhikova A., Kurilenko V, Biryukova Yu., Shuldishova A., Loginova L. Teaching foreign languages to engineers: Massive open online course (MOOC). Scientific Conference on E-learning and Smart Learning Environment for the Preparation of New Generation Specialists. 2018. Vol. 10. P. 381–391.
5. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. N.Y., 1991.
6. Kozarenko V.A. Textbook on mnemotechnics. М., 2007.
7. Leontyev A.N. The development of higher forms of memorisation. Reader on general psychology. Psychology of Memory, 1981. P.166–167.
8. Richards Jack C., Theodore S. Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge UK, 2001.
9. Shcherbakova O., Cherkashina T., Yakhno M., Budanova I., Galoyan N. The Efficiency of using mnemonic techniques in teaching a foreign language // Proceedings of SOCIOINT 2019: 6th International Conference on Education, Social Sciences and Humanities 24–26 June 2019. Istanbul, 2019. P. 1222–1224.
10. Ziganov M.A. Kozarenko V.A. Mnemotechnics. Memorisation on the basis of visual thinking. 2000. P. 54.

\* \* \*

1. Matyugin I.Yu., Rybnikova I.K. Metody razvitiya pamyati, obraznogo myshleniya, voobrazheniya. М., 1996.
2. Solso R. Kognitivnaya psihologiya. 6-е изд. SPb., 2006.
3. Shest' osnovnyh metodov mnemotekhniki po Bodrovoj I.V. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.lschooll4.ru/images/doc/1klass/pr4.pdf> (data obrashcheniya: 02.07.2021).

### *Eidetic techniques in teaching of foreign language vocabulary in university*

*The article deals with the eidetic teaching techniques represented the system of the voluntary memorization techniques on the basis of the concrete and imaginative thinking. Despite of the variety of the methodological technologies that contribute to the activation of a foreign language vocabulary, the students have a number of problems associated with memorizing and reproducing of information. The author reveals the simplest and most effective eidetic techniques, there is described the experience of their usage at English lessons in university.*

**Key words:** *eidetic, eidetic techniques, mnemonic methods, teaching a foreign language, vocabulary improvement, voluntary memorization.*

(Статья поступила в редакцию 28.07.2021)

**Е.М. КАРАБАЕВА**  
(Москва)

### **АКАДЕМИЧЕСКОЕ ЭССЕ: ВЛИЯНИЕ ИТОГОВОЙ ПИСЬМЕННОЙ РАБОТЫ В РАМКАХ ЕГЭ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА**

*Проводятся комплексный анализ и оценка итоговой письменной работы по английскому языку с точки зрения ее использования в качестве основы для формирования навыков академического письма. Рассматриваются структура развернутого письменного высказывания и требования, предъявляемые к выполнению этого задания, с целью сопоставить их с моделью классического академического эссе.*

**Ключевые слова:** *развернутое письменное высказывание, ЕГЭ, академическое письмо, структура эссе, стилистическое оформление.*

Академическое эссе, наряду с курсовыми и дипломными проектами, все чаще становится формой промежуточной и итоговой аттестации в сфере высшего образования России. В американских и европейских вузах данный

жанр давно обрел черты «дисциплины, занимающейся не столько особенностями самих текстов, сколько изучением процесса их написания» [1, с. 411]. Неудивительно, что увеличивается количество статей и монографий по проблемам использования жанра эссе на занятиях по целому ряду дисциплин [1–7], поскольку данный вид работы имеет целый ряд достоинств. Преподаватели и исследователи сходятся во мнении, что работа над научным эссе побуждает обучающихся «систематически порождать связные тексты по изучаемому предмету, освоить язык данной предметной области и выработать навыки академической “грамотности”, тренирует наблюдательность и аналитичность; развивает исследовательские и коммуникативные компетенции, формирует индивидуальный стиль изложения» [1, с. 412; 4, с. 117; 7, с. 100]. Особую актуальность навыки академического письма приобретают для тех, кто планирует обучение в американском или европейском вузе, поскольку эссе является неотъемлемой формой обучения по любой специальности.

Обучение экономистов-международников на факультете международных экономических отношений МГИМО в рамках программы двойного диплома совместно с университетом города Рединг (Великобритания) предполагает специализированный модуль «Развитие академических навыков», рассчитанный на 120 академических часов. Цели данной дисциплины включают формирование у учащихся основных учебных навыков и обучение жанровым особенностям академического английского. Помимо освоения умений устных выступлений, таких как презентации по предложенным темам и доклады на семинарах и конференциях, студенты должны научиться выражать свои мысли на письме через различные типы текстов (сочинение-убеждение, повествование, рассуждение) в соответствии с международными требованиями, предъявляемыми к академическому письму. В связи с этим принципиально важным представляется уровень владения английским языком и наличие навыков письма, с которым выпускники оканчивают школу и поступают в институт.

В данной статье мы рассмотрим потенциал итоговой письменной работы по английскому языку в рамках единого государственного экзамена в качестве основы для формирования навыков академического письма, основываясь на опыте преподавания академиче-

ского английского языка в МГИМО для студентов программы двойного диплома совместно с университетом города Рединг. Для реализации поставленной цели необходимо выполнить следующие действия:

- проанализировать структуру развернутого письменного высказывания на английском языке в рамках ЕГЭ и требования, предъявляемые к выполнению этого задания;

- сопоставить их с моделью классического академического эссе;

- оценить влияние итоговой работы на развитие навыков, необходимых для успешного выполнения последующих работ в рамках обучения академическому английскому языку.

Поставленные задачи требуют применения описательного и сравнительно-сопоставительного методов.

Рассмотрим формат письменного высказывания с элементами рассуждения, которое выпускники должны выполнить в ходе единого государственного экзамена по английскому языку. В задании предлагается на выбор два утверждения, на основе которых необходимо выразить свою точку зрения, придерживаясь четкого единого плана, который не зависит от формулировки конкретной темы. Каждый пункт предложенного плана необходимо оформить в отдельный абзац:

- вступление, в котором важно обозначить тему и существование двух точек зрения;

- основная часть:

- 1-й абзац – выражение своего мнения и 2–3 аргумента в его поддержку;

- 2-й абзац – выражение противоположной точки зрения и 2–3 аргумента;

- 3-й абзац – контраргумент в ответ на противоположное мнение;

- заключение, в котором нужно подтвердить свое мнение и суммировать аргументы.

Данное задание направлено на проверку умений «создать письменный текст, выразить свое мнение, привести свои аргументы и рассуждения» [5, с. 9].

Выполнение задания оценивается по пяти критериям: решение коммуникативной задачи (содержание), организация текста, языковое оформление текста: лексика, грамматика, орфография и пунктуация. Представляется важным отметить, что при выполнении задания выпускники должны придерживаться более формального, близкого к академическому, стиля изложения. Например, не допускается использование сокращенных грамматических форм (*isn't*; *don't*), фразовых глаголов и разговорной лексики (*kids*, *cool*), личных место-

имений (*we*, *you*). Напротив, приветствуется стремление к безличным структурам, например: *It is possible...* вместо *You can...*

К наиболее частотным ошибкам, совершаемым выпускниками, можно отнести неумение выделить проблему и перефразировать ее; неумение дать развернутые и весомые аргументы и контраргументы в защиту своей точки зрения; неумение делать выводы в заключении; нарушение логичности и связности текста [5].

В соответствии с задачами нашей статьи следующим шагом станет рассмотрение структуры академического эссе. Мнения о количестве моделей английского академического эссе расходятся, однако большинство западных исследователей и составителей учебных пособий выделяют пять основных моделей: *Advantages and disadvantages essay*, *Problem-Solution essay*, *Opinion (argument) essay*, *Agree and disagree essay* и *Discussion essay* [9]. Рассмотрим наиболее распространенные виды эссе на примерах формулировок самих заданий:

- *What are the main arguments for and against the implementation of very high rates of taxation?* – argument (аргументативное);

- *Road transport is inexpensive, convenient and one of the most flexible modes of transport, but it is not as eco-friendly as others methods. Discuss* – comparison (сравнительное);

- *Trace the history and development of environmentalism from the 1950s to the end of the 20<sup>th</sup> century, using examples of environmental issues to illustrate your answer* – descriptive (описательное);

- *Discuss the problems faced by international students in the UK. Suggest and evaluate possible solutions to these problems* – problem-solution (обозначение проблемы и ее решения);

- *The increase in online shopping is online factor in the decline of the British high street. Discuss* – cause and effect (причинно-следственное).

Несмотря на обозначенное разнообразие типов эссе (описательное, дискуссионное, сравнительное и т. д.), структура академического эссе одинакова. Любое эссе должно состоять из следующих частей.

- Вступление (*Introduction*) обозначает проблему. Вступление содержит общее введение, основную информацию, сведения по истории вопроса (*background / general statement*) и описание того, о чем конкретно будет говориться в основной части (*thesis statement*).

- Основная часть (*Body*) содержит аргументированное раскрытие проблемы на осно-

ве собранного материала. Анализ данных и аргументация должны точно соотноситься с поднятыми в эссе проблемами. Данная часть работы включает соотношение и обобщение других точек зрения с изложением собственной и ее обоснованием. Доказательства должны быть убедительными и взвешенными. Их количество зависит от обсуждаемой проблемы, избранного плана и логики развития мысли. Для выделения главных моментов аргументированного изложения, обозначения его основных пунктов и соблюдения логики в раскрытии проблемы рекомендуется использовать параграфы, каждый из которых отражает одну главную мысль.

• Заключение (*Conclusion*) представляет собой краткое обобщение и изложение основных аргументов. Заключение может содержать также такой важный дополняющий эссе элемент, как указание на применение работы, не исключая взаимосвязи с другими проблемами [8].

Обратимся к языковому оформлению академического эссе. Еще в начале XX в. один из преподавателей Оксфордского университета A.W. Ready, составляя правила написания классического академического эссе в книге *Essays and Essay writing for public examinations*, основное внимание уделил прежде всего стилю изложения [10].

Английское академическое эссе отличается особый стиль, сочетающий ясность и лаконичность, что, в свою очередь, влияет на отбор лексики и грамматических структур. Обозначим некоторые особенности академического стиля с помощью примеров.

1. Предпочтение самостоятельным глаголам вместо фразовых глаголов: *The issue was brought up raised during the meeting.*

2. Необходимость избегать употребления слов с обобщенным, размытым значением, таких как *big, nice, good, thing*: *Government policy has a big major / significant / important impact on the way business is conducted.*

3. Применение номинализации вместо самостоятельного предложения: *The number of cases is increasing and this is causing great concern among local health authorities. – The increase in the number of cases is causing great concern among local health authorities.*

4. Использование безличных структур для выражения собственного мнения: *I think It is likely that information technology will be used increasingly in education.*

5. Предпочтение структурам в пассивном залоге: *The reader should note two important as-*

*sumptions. – Two important assumptions should be noted.*

• Необходимость избегать категоричности и излишней эмоциональности заявлений: *Nowadays everyone has there is widespread access to the Internet; It is ridiculous to think that debatable whether the problems can be solved by economic means; The virus is appears to be widespread in central Asia.*

Помимо вышеназванного, в академическом стиле письма традиционно принято избегать использования сокращенных форм (*mustn't, it's*) и разговорной лексики (*The results from a lot of many of these recent projects have been pretty good encouraging*) [9].

Обозначив ключевые характеристики академического эссе и финальной письменной работы, можно проанализировать, каким образом выполнение письменного задания по английскому языку влияет на формирование навыков написания академического эссе у студентов. Представляется целесообразным рассмотреть этот вопрос сначала на содержательном уровне, а затем на уровне языкового оформления.

В первую очередь следует отметить, что подготовка и выполнение этого задания учат выпускников выделять проблему, формулировать собственное отношение и давать аргументы в его поддержку. Высказывание противоположной точки зрения с аргументацией призвано формировать непредвзятость и объективность.

Как уже отмечалось выше, выпускники должны написать развернутое высказывание по предложенной теме, придерживаясь одного и того же плана. С одной стороны, это позволяет им освоить базовые принципы написания эссе. Однако, привыкнув к единому шаблону, в дальнейшем обучающиеся могут испытывать трудности при написании различных видов академического эссе. В первую очередь это касается отсутствия навыка правильной интерпретации заявленной темы и определения вида эссе.

Понимание, какой именно тип эссе необходимо написать, имеет принципиальное значение для успешного выполнения задания. Задания к академическому эссе помимо самого тезиса всегда содержат инструкции, обозначающие, что именно автор должен сделать, например: *analyse* (проанализировать), *compare* (сравнить), *evaluate* (дать оценку), *illustrate* (проиллюстрировать примерами) и т. д. [11]. Наличие подобного рода инструкций опреде-



ляет подход автора к работе над эссе и требует применения соответствующих тактик. Рассмотрим некоторые примеры заданий.

- *Trace the events which led to the French Revolution.* – Опишите события, предшествующие Великой французской революции.

- *Interpret the significance of the French Revolution for contemporary France.* – Объясните значение Великой французской революции для современной Франции.

- *Analyse the impact of the French Revolution on the nineteenth-century Europe.* – Проанализируйте влияние Великой французской революции на европейские страны XIX в.

Несмотря на то, что каждая из предложенных выше тем затрагивает одно и то же историческое событие, именно формулировка задания влияет на то, какой тип эссе должен написать автор.

К сожалению, невнимание к формулировке задания и привычка следовать единому шаблону, который закладывается при подготовке к письменному заданию ЕГЭ, довольно часто становятся проблемой для студентов. Умение определить основную задачу и выделить главное в предложенной теме являются первым шагом на пути к написанию хорошего эссе.

Еще одним препятствием в дальнейшей работе над академическим эссе может стать сама структура письменного задания ЕГЭ, предполагающая обязательный параграф с высказыванием противоположного мнения и параграф с контраргументом. Студенты по привычке следуют этому формату в любой работе, не обращая внимания на предложенное задание и тип эссе. Например, обязательно включают указанные параграфы в те виды эссе, где это не предусмотрено заданием.

Языковое оформление эссе также может вызывать сложности у обучающихся. Наибольшие трудности вызывают отбор лексических единиц и грамматических структур, характерных для жанра эссе, и необходимость избегать категоричности и выстраивать стилистически нейтральную аргументацию. Бывшие выпускники часто используют упрощенные грамматические структуры с обыденной лексикой, что допускается в рамках итоговой письменной работы, но не приветствуется в академическом эссе. Например, они скорее создадут предложение *If people have a pet, they will live longer* вместо *Owing a pet may increase life expectancy*. Вчерашним школьникам также сложно уйти от излишней эмоциональности и категоричности высказываний, таких как

*I strongly believe* или *It must be said*. В английском академическом письме большое внимание уделяется так называемому *hedging* – различным способам смягчения заявлений, что объясняется как самой традицией письма, так и нормами английского языка. Например, многие выпускники скорее напишут *Everybody knows* вместо *It appears to be a wide spread assumption*. Второе предложение не только звучит менее категорично, но и задействует более сложную грамматическую структуру. Как показывает практика, именно работа над стилистическим оформлением часто представляет наибольшую сложность для студентов.

Таким образом, сравнительно-сопоставительный анализ выпускной письменной работы и академического эссе наглядно продемонстрировал целый ряд аспектов, требующих повышенного внимания при обучении студентов основам академического письма.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что подготовка к финальной письменной работе помогает выпускникам получить представление о жанре эссе и его стилистическом оформлении, а также сформировать базовые навыки организации связного текста. В то же время итоговая школьная работа лишь отчасти дает представление об академическом стиле письма. Стандартная схема письменного высказывания ЕГЭ также может затруднить дальнейшую работу над написанием различных типов эссе. Освоение курса «Академические навыки» позволяет студентам овладеть более широким набором умений и навыков, необходимых для успешной реализации письменной речи на английском языке.

### Список литературы

1. Азов А. XVI Фулбрайтская международная гуманитарная летняя школа «Академическое письмо: актуальный международный опыт» // Нов. лит. обозрение. 2014. № 1(125). С. 411–414.
2. Аниськина Н.В. Стилиевая принадлежность эссе как проблема предпереводческого анализа текста // Балт. гуманит. журн. 2019. № 3(28). С. 251–254.
3. Бузальская Е.В., Любимова Н.А. Модели русского академического эссе (ТРКИ-3) // Международный научно-исследовательский журнал. Педагогические науки. 2017. Вып. 3(57). С. 13–17.
4. Венедиктова Т.Д. Уроки письма в транснациональной перспективе: опыт Чикагского университета // Высшее образование в России. 2013. № 8–9. С. 116–119.
5. Вербицкая М.В., Махмурян К.С. Методические рекомендации обучающимся по организа-

ции индивидуальной подготовки к ЕГЭ 2020 года. Английский язык. М., 2020 [Электронный ресурс]. URL: [http://www.old.fipi.ru/sites/default/files/document/2020/mr/angliyskiy\\_yazyk\\_ege.pdf](http://www.old.fipi.ru/sites/default/files/document/2020/mr/angliyskiy_yazyk_ege.pdf) (дата обращения: 26.06.2021).

6. Дубина В. Как писать эссе [Электронный ресурс]. URL: [http://www.msses.m/Файлы%20для%20скачивания/ess2012\\_ak.pdf](http://www.msses.m/Файлы%20для%20скачивания/ess2012_ak.pdf) (дата обращения: 21.06.2021).

7. Короткина И.Б. Академическое письмо [Электронный ресурс]. URL: <http://www.msses.ru/students/requirements/> (дата обращения: 26.06.2021).

8. Минеева И.Н. Академическое эссе: теория и практика жанра // Филологический класс. 2015. № 2(40). С. 7–14.

9. Hewings M., Thaine C. Cambridge Academic English Advanced. Cambridge University Press, 2012.

10. Ready A.W. Essays and Essay Writing for public examinations: London George Bell and sons, 1900.

11. Transferable Academic Skills Kit (TASK). Garnet Education, 2015.

\* \* \*

1. Azov A. XVI Fulbrajtovskaaya mezhdunarodnaya gumanitarnaya letnyaya shkola «Akademicheskoe pis'mo: aktual'nyy mezhdunarodnyy opyt» // Nov. lit. obozrenie. 2014. № 1(125). С. 411–414.

2. Anis'kina N.V. Stilevaya prinadlezhnost' esse kak problema predpervodcheskogo analiza teksta // Balt. gumanit. zhurn. 2019. № 3(28). С. 251–254.

3. Buzal'skaya E.V., Lyubimova N.A. Modeli ruskogo akademicheskogo esse (TRKI-3) // Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal. Pedagogicheskie nauki. 2017. Вып. 3(57). С. 13–17.

4. Venediktova T.D. Uroki pis'ma v trasnacional'noj perspektive: opyt Chikagskogo universiteta // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2013. № 8–9. С. 116–119.

5. Verbickaya M.V., Mahmuryan K.S. Metodicheskie rekomendacii obuchayushchimsya po organizacii individual'noj podgotovki k EGE 2020 goda. Angliyskiy yazyk, М., 2020 [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.old.fipi.ru/sites/default/files/document/2020/mr/angliyskiy\\_yazyk\\_ege.pdf](http://www.old.fipi.ru/sites/default/files/document/2020/mr/angliyskiy_yazyk_ege.pdf) (дата обращения: 26.06.2021).

6. Dubina V. Kak pisat' esse [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.msses.m/Fajly%20dlya%20skachivaniya/ess2012\\_ak.pdf](http://www.msses.m/Fajly%20dlya%20skachivaniya/ess2012_ak.pdf) (дата обращения: 21.06.2021).

7. Kороткина И.Б. Akademicheskoe pis'mo [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.msses.ru/students/requirements/> (дата обращения: 26.06.2021).

8. Mineeva I.N. Akademicheskoe esse: teoriya i praktika zhanra // Filologicheskij klass. 2015. № 2(40). С. 7–14.

### *Academic essay: the influence of the final paper in the context of the Unified State Exam*

*The article deals with the complex analysis and the assessment of the final paper of the English language from the perspective of the usage as the basis for the development of the skills of the academic writing. There is considered the structure of the extended written statement and the requirements to the fulfillment of the task aimed at their contrast with the model of the classic academic essay.*

**Key words:** *extended written statement, the Unified State Exam, academic writing, essay structure, stylistic design.*

(Статья поступила в редакцию 02.08.2021)

**М.Е. КАСКОВА**  
(Москва)

### **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ ТЕКСТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В ВУЗЕ (на примере итальянского языка)\***

*Исследуется эффективность педагогических приемов и средств стимулирования учебной мотивации на занятиях дисциплины «Реферирование и аннотирование текстов на иностранном языке» при онлайн-обучении в высшей школе. Рассматривается комбинация ресурсов и инструментов платформы Microsoft Teams и разработанного учебного пособия по реферированию с целью активизации мотивации учащихся и повышения их вовлеченности в процесс дистанционного обучения.*

**Ключевые слова:** *дистанционное обучение, платформа Microsoft Teams, реферирование, активизация мотивации.*

После почти двух лет дистанционного обучения очевидно, что оно должно остаться, даже если кризис распространения коронавируса будет преодолен. Автор не стремится дать описание преимуществ и возможностей,

\* Публикация выполнена при поддержке Программы стратегического академического лидерства РУДН.

данной формы обучения, т. к. оно уже стало обычным явлением. По мнению Б.Е. Стариченко, сегодня невозможно достичь целей обучения без ИТ-технологий [5]. Сторонники онлайн-обучения, такие как С. Чой [6], Д. Мэтьюз [8], К. Леон [9], чтобы назвать лишь некоторые из них, признали, что электронное обучение имеет несколько преимуществ по сравнению с традиционным классом. «Онлайн-среда способствует обучению, ориентированному на учащихся, поощряет более широкое участие студентов и дает более глубокие и аргументированные обсуждения, чем традиционная классическая установка» [10]. Другие преимущества, отмеченные различными учеными, включают гибкость, самостоятельность студентов, возможность создания специализированных электронных курсов; кроме того, работа в онлайн-среде менее стрессовая для студентов [7]. Между тем другие, признающие эффективность электронных курсов, указывают на тот факт, что некоторые студенты чувствуют себя изолированными, разочарованными и ощущают нехватку социального взаимодействия и общения. Многие педагоги и учителя отмечают также снижение мотивации и вовлеченности в деятельность научения. Формирование учебной мотивации студентов без преувеличения можно назвать одной из центральных проблем дистанционного обучения в высшей школе. Ее актуальность определена самой учебной деятельностью на расстоянии, обновлением содержания обучения, формированием у студентов приемов самостоятельного приобретения знаний, развития активности. Сегодня наиболее острые проблемы в области онлайн-обучения связаны с демотивированностью основной массы студентов, которая приводит к снижению базовых показателей их обучения.

Именно по этой причине предметом рассмотрения данной статьи стало использование потенциала комбинированного обучения реферированию на основе разработанного автором электронного учебного пособия и платформы Microsoft Teams для активизации мотивации учащихся при дистанционном обучении. Эксперимент проводился среди студентов II–III курса Института иностранных языков Российского университета дружбы народов в 2019/20 и 2020/21 уч. г. В соответствии с учебным планом на предмет «Реферирование и аннотирование текстов на иностранном языке» отводится 72 академических часа: 32 часа для занятий в классе и 40 часов для самостоятельной работы студентов. Общее количество

студентов, которые приняли участие в экспериментальном исследовании, составило 23 человека.

Поскольку вопрос об оптимизации учебной мотивации на занятиях предмета «Реферирование и аннотирование текстов на иностранном языке» изучается в практическом направлении, речь идет о комплексе педагогических методов, приемов и средств ее стимулирования.

Во-первых, под комплексом педагогических условий понимается содержание обучения. Теоретической базой разработанного электронного учебного пособия по реферированию текстов на итальянском языке послужили исследования научной школы А.И. Новикова и результаты экспериментов его учеников-последователей Н.М. Нестеровой, Н.П. Пешковой и др. В трудах ученых получили глубокое освещение следующие вопросы: проблема онтологии смысла, закономерности и механизмы смыслообразования, понимание текста при реферировании [3; 4], интерпретация информации, а также исследовался процесс ее свертывания, сжатия [2]. Учебник содержит аутентичные тексты, представляющие все основные жанры, функциональные стили с учетом уровня подготовленности студентов. Следует упомянуть современных итальянских писателей, чьи произведения также представлены в учебном пособии: G. Rodari, S. Agnelli, N. Ammaniti, A. Campanile, S. Benni, G. Ducci. Каждый текст сопровождается заданиями и упражнениями, которые помогают обучающемуся в освоении приемов реферирования.

Отдельного внимания заслуживают задания на развитие памяти, мышления, логики изложения, а также научение анализу и синтезу, формирование языковой догадки. Разнотипные упражнения, тексты различной тематики делают изучение итальянского языка интересным, познавательным и увлекают студентов в процесс [1, с. 92].

Во-вторых, под комплексом педагогических условий подразумеваются конкретные формы организации учебной деятельности, множество инструментов и ресурсов, предоставленных платформой Microsoft Teams. Например, модуль урока активно использовался для внедрения и консолидации нового материала. Файловый ресурс предоставляет возможность загружать учебные материалы в различных форматах (слайд-шоу и презентации, URL-ссылки, мультимедиа) и, таким образом, является одним из самых гибких ресурсов. Активность викторины – это мощный ин-

струмент, который студенты использовали для самооценки, что привело к повышению их активности на занятиях и заинтересованности в процессе обучения реферированию.

В-третьих, под комплексом педагогических условий понимаются инновационные методы и новаторские приемы обучения. Отмечается, что уметь реферировать – значит уметь обобщенно излагать основное содержание прочитанного, сущность того или иного произведения на иностранном языке. Процесс реферирования завершается написанием реферата, соответствующего основным требованиям (объективность, полнота изложения, единство формы, структуры), и не предполагает выражения личных взглядов референта. Сокращение объема текста предусмотрено до 30% от исходного. Однако задачи учебного реферирования в языковом вузе значительно шире, чем просто составление реферата согласно требованиям. Б.А. Черемисов еще в 70-е гг. прошлого века предложил термин *учебное реферирование*. Учебное реферирование является одним из способов обучения иностранному языку, позволяющих закреплять и обогащать знания по изучаемому языку, расширять общеобразовательный уровень студентов, а свойственный ей способ приема и переработки информации развивает творческие способности студента, способствует активизации всей мотивационной сферы, совершенствует навыки самостоятельной работы с литературой, столь необходимые современному человеку для самообразования. Составление аннотации рассматривается как необходимая часть процесса обучения реферативной деятельности. Более того, аннотация включается в структуру реферата, которая призвана не только представить библиографические данные текста, но и определить в максимально сжатой форме его содержание. Такой подход к учебному реферированию является принципиально новым и определяется целями изучения ИЯ в лингвистическом вузе.

В качестве основного вида реферата предлагается использовать «интерпретирующий реферат». Наряду с изложением библиографических данных, содержания, проблемы текста он должен иметь параграф *OPPINIONE*, в котором учащиеся дают свою оценку затронутому вопросу, представляют аргументы в пользу своей точки зрения, оппонируют автору. При этом обучающие могут задействовать все имеющиеся ресурсы и инструменты платформы Microsoft Teams для аргументации, будь то викторина, слайд-шоу, презентации и т. п.

Надо отметить, что требование соотношения объема реферата к исходному тексту 30% является очевидным для студентов-лингвистов, чей первый иностранный язык – английский. Однако с целью вовлечения учащихся в реферативную деятельность и активное выражение собственного мнения мы добавили еще 10%. Таким образом, получается следующая схема:

$$\text{реферат (30\%)} + \text{параграф OPPINIONE (10\%)} = 40\%.$$

Вышеуказанная формула, естественно, относится к письменному высказыванию.

В-четвертых, инициативность и активность учащихся имеют позитивное подкрепление в виде начисляемых баллов. Таблица, приведенная ниже, иллюстрирует соотношение баллов и компонентов реферата в процентном эквиваленте.

Таблица начисления баллов

Компоненты реферата	Пример баллов	Процентное соотношение
ANNOTAZIONE I	1	10%
ANNOTAZIONE II	1	10%
SOMMARIO	2	20%
PROBLEMA	1	10%
<b>OPPINIONE</b>	<b>4</b>	<b>40%</b>
LOGGICA, COERENZA DEL TESTO	1	10%
totale	10	100%

Целью опытного обучения являлась проверка целесообразности и эффективности предложенных мер для активизации мотивации учащихся, их вовлеченности при дистанционном обучении в высшей школе. В ходе обучения решались и частные задачи:

- 1) проверить доступность и посильность для учащихся младших курсов отобранных аутентичных текстов;
- 2) проверить эффективность использования отдельных заданий с целью их совершенствования в ходе обучения.

В опытном обучении участвовали 2 группы студентов второго курса отделения «Лингвистика» профиля «Перевод и переводоведение», изучающих итальянский язык в качестве второго иностранного. Группа I включала в себя 11 учащихся (8 девушек и 3 юношей), группа II – 12 студенток. Общее число участников – 23.

Обучение началось с ознакомительного занятия, целью которого было информирова-

ние студентов о предстоящей работе с электронным учебным пособием на платформе Microsoft Teams, о педагогических приемах реферирования, о системе начисления баллов. Диагностический срез проводился в феврале 2020 г. на втором курсе, что соответствует второму семестру первого года изучения второго иностранного языка на лингвистическом факультете. Целью диагностического среза было установление исходного уровня знаний и умений учащихся в области реферирования согласно следующим критериям: соответствие структуре реферата, объем реферата (наименьшее количество слов), выражение собственного мнения (OPPINIONE), использование ресурсов Microsoft Teams (аудио, видео, презентация и др.).

Результаты среза по выделенным для анализа параметрам в обеих группах оказались приблизительно одинаковыми. Показатель 33,5% критерия о соответствии структуре реферата говорит об отсутствии четкого представления о модели его построения. Не выдержано также соответствие объема реферата из-за излишней детализации, копирования предложенный исходного текста, повторов (в среднем 59,65%). Ресурсы и инструменты платформы Microsoft Teams не были задействованы учащимися. Выражение собственного отношения в параграфе OPINIONE к проблеме, затронутой в тексте, ограничилось словами *интересно / неинтересно* и составило всего лишь 2,6% от предложенных 10%.

Опытное обучение продолжалось в соответствии с учебным планом предмета «Реферирование и аннотирование текстов на иностранном языке», что составило 72 академических часа: 32 часа для занятий в классе и 40 часов – для самостоятельной работы студентов. В мае в конце семестра был проведен контрольный срез, регистрирующий изменения в качестве написания реферата, произошедшие за четыре месяца обучения. Его результаты иллюстрируют повышение качества реферативной деятельности в части соответствия структуре реферата. Однако его объем уменьшился незначительно, что свидетельствует об определенных трудностях в аналитико-синтетической деятельности (извлечение существенных элементов текста и передача их в обобщенном виде). Студенты I группы более активно использовали ресурсы Microsoft Teams: один учащийся использовал саундтрек из понравившегося фильма, а две студентки проиллюстрировали свой ответ фотографиями.

Вторая стадия опытного обучения (32+40 часов, сентябрь-декабрь 2020/21 уч. г.) проводилась в тех же группах на третьем курсе. В сентябре на втором занятии был проведен промежуточный срез с целью определения остаточных знаний и устойчивости приобретенных навыков. Необходимость этого среза объясняется длительным (три месяца) перерывом в обучении. Однако, как показали результаты среза, сформированность умений оказалась достаточно устойчивой: значительной разницы между показателями контрольного и промежуточного срезов нет.

Изменения зафиксированы в применении ресурсов и инструментов платформы Microsoft Teams. Студенты с удовольствием представили фото и видеоролики своих путешествий. К сожалению, только один студент I группы задействовал такой ресурс, как презентация.

Опытное обучение закончилось итоговым срезом в декабре 2020 г. Анализ рефератов показал, что качество студенческих работ значительно повысилось. Следует отметить, что время написания реферата сократилось от 45 минут диагностического среза до 15 (в среднем) итогового среза. Отмечается рост инициативности учащихся в использовании ресурсов и инструментов платформы Microsoft Teams при создании параграфа OPINIONE по проблеме текста: аудио – 2,2%, видео – 1,7%, презентация – 0,55% (в среднем). Результаты итогового среза свидетельствуют о том, что студенты стали лучше ориентироваться в композиционной структуре текста, быстрее определять существенную информацию и передавать ее в сжатой форме. Об уменьшении объема реферата говорит показатель 42,15% (в среднем), при том что объем текстов для реферативной деятельности неуклонно увеличивался на протяжении всего периода опытного обучения. Структура реферата стала более четкой (в среднем 86,35%).

С целью получения обратной связи по завершении опытного обучения было организовано обсуждение итогов и полученных результатов. Было отмечено, что платформа Microsoft Teams является важным компонентом в образовании, потому что большинство студентов, регулярно использующих платформу Microsoft Teams, улучшили свои результаты.

Участники эксперимента высоко оценили тематику текстов разработанного авторами электронного учебного пособия по реферированию текстов на иностранном языке. Было отмечено ее соответствие устремлениям мо-

лодых, которые переживают сложный период становления: 18–20 лет – это пора самоопределения, самоидентификации, поиска ответов на животрепещущие вопросы бытия.

Студенты положительно оценили возможности платформы Microsoft Teams как для углубленного изучения иностранного языка, так и для дальнейшего самообразования и совершенствования. Тем не менее роль учителя не следует недооценивать в функциях руководства успеваемостью учащихся, ее мониторинга и контроля, поскольку сотрудничество между учителем и учащимся является краеугольным камнем учебного процесса

Однако надо отметить, что студенты с низкими оценками за семестр по предмету «Реферирование и аннотирование текстов на иностранном языке» не были удовлетворены своими достижениями и выразили свое разочарование в связи с потерянными возможностями.

78,2%, т. е. 18 учащихся, высказали свое удовлетворение и обучением, и достигнутым прогрессом в изучении ИЯ. Эксперимент показал еще одну сильную точку дистанционного обучения: он внес большой вклад в развитие самостоятельности студентов, их самодисциплины и ответственности [7].

Опытное обучение, результаты проведенных срезов, анализ рефератов, собственные наблюдения и окончательное обсуждение позволили сделать ряд выводов.

1. Онлайн-обучение реферированию текстов на иностранном языке на основе разработанного авторами электронного учебного пособия с использованием ресурсов и инструментов платформы Microsoft Teams доказало свою эффективность и целесообразность по данным, полученным в ходе эксперимента.

2. Предложенный авторами параграф OPINIONE, как выяснилось в ходе опытного обучения, играет особенно важную роль в активизации мотивационной сферы учащегося, предлагает ему поделиться личным опытом, впечатлениями, мыслями и чувствами. Выражение собственного мнения, как и желание учителя услышать и понять, поддерживают вовлеченность студента в учебную деятельность на протяжении всего периода обучения.

3. Отмечается, что не все студенты продемонстрировали высокую мотивацию. Те учащиеся, которые не воспользовались преимуществами платформы Microsoft Teams, не достигли ожидаемого прогресса.

4. Окончательное обсуждение с целью получения обратной связи отразило уровень удо-

влетворенности студентов электронным обучением на платформе Microsoft Teams. Студенты высоко оценили возможности этого ресурса, поскольку они упрочили свои навыки и расширили свои знания. Студенты с более низкими оценками не были удовлетворены своими достижениями и выразили свое разочарование в связи с потерянными возможностями.

5. Студенты считают платформу Microsoft Teams полезным компонентом смешанного обучения, положительно оценивают возможность улучшить свои навыки и расширить свои знания, что говорит об их самомотивации и зрелости. Они оценили возможности платформы Microsoft Teams для углубленного изучения и самосовершенствования в изучении иностранных языков.

6. Платформа Microsoft Teams, многофункциональная и гибкая как для студентов, так и для преподавателей, отражает современные тенденции в образовании благодаря ее динамичному и ориентированному на учеников характеру.

#### Список литературы

1. Каскова М.Е. Практикум по реферированию и аннотированию текстов на итальянском языке. М., 2020.
2. Нестерова Н.М. Реферативный перевод: проблема смыслового свертывания и семантической адекватности // Вестник Челяб. гос. ун-та. Сер.: Филология. Искусствоведение. 2011. Вып. 58. № 25(240). С. 112–118.
3. Новиков А.И. Извлечение знаний из текста как результат его осмысления // Языковое сознание. Содержание и функционирование: Междунар. симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. М., 2000. С. 170–172.
4. Новиков А.И. Текст и его смысловые доминанты. М., 2007.
5. Стариченко Б.Е. Синхронная и асинхронная организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения // Педагогическое образование в России. 2013. № 3. С. 23–31.
6. Choy S. Findings from the condition of education 2002: Nontraditional undergraduates (Report No. NCES 2002-012). Washington, DC, 2002.
7. Kaskova M., Dugina T., Zabolotskikh A. Choice as a method of students' academic autonomy development // Proceedings, 10th International Conference on Education and New Learning Technologies Palma, Mallorca, SPAIN 2nd–4th July, 2018. P. 2556–2561.
8. Matthews D. The origins of distance education and its use in the United States // THE Journal. 1999. Vol. 27. № 2. P. 54–66.

9. Swan K., Shea P., Frederickson E., Pickett A., Pelz W. & G. Maher, Building knowledge – building communities: Consistency, contact, and communication in the virtual classroom // Journal of Educational Computing Research. 2000. Vol. 23. # 4. P. 389–413.

10. Ya Ni A. Comparing the Effectiveness of Classroom and Online Learning: Teaching Research Methods // Journal of Public Affairs Education. 2013. Vol. 19. # 2. P. 199–215.

\* \* \*

1. Kaskova M.E. Praktikum po referirovaniyu i annotirovaniyu tekstov na ital'yanskom yazyke. M., 2020.

2. Nesterova N.M. Referativnyj perevod: problema smyslovogo svertyvaniya i semanticheskoj adekvatnosti // Vestnik Chelyab. gos. un-ta. Ser.: Filologiya. Iskusstvovedenie. 2011. Vyp. 58. № 25(240). S. 112–118.

3. Novikov A.I. Izvlechenie znaniy iz teksta kak rezul'tat ego osmysleniya // Yazykovoe soznanie. Soderzhanie i funkcionirovanie: Mezhdunar. simpozium po psiholingvistike i teorii kommunikacii. M., 2000. S. 170–172.

4. Novikov A.I. Tekst i ego smyslovyje dominanty. M., 2007.

5. Starichenko B.E. Sinhronnaya i asinhronnaya organizaciya uchebnogo processa v vuze na osnove informacionno-tehnologicheskoy modeli obucheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 3. S. 23–31.



***Distance teaching of summarizing of foreign language texts in universities (based on the Italian language)***

*The article deals with the efficiency of the pedagogical techniques and means of the stimulation of the educational motivation at the classes of the discipline “Summarizing and annotation of the foreign language texts” in the process of online education in higher school. There is considered the combination of the resources and tools of the platform Microsoft Teams and the developed study guide of summarizing aimed at the activation of the students’ motivation and the raise of their involvement in the process of distance teaching.*

**Key words:** *distance teaching, platform Microsoft Teams, summarizing, activation of motivation.*

(Статья поступила в редакцию 26.07.2021)

***А.Н. СЕРГЕЕВ, М.Ю. ЧАНДРА***  
***(Волгоград)***

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
ОНЛАЙН-СООБЩЕСТВ  
УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО  
ВОЗРАСТА\***

*Проанализирован педагогический потенциал образовательных онлайн-сообществ учащихся как формы учебного взаимодействия и сотрудничества, способствующей развитию у подростков универсальных компетентностей XXI в. – компетентностей мышления, взаимодействия с другими и взаимодействия с самой собой. Дано авторское видение понятия «образовательное онлайн-сообщество учащихся». Определены и содержательно раскрыты педагогические принципы организации образовательных онлайн-сообществ учащихся: принцип ценностных оснований, принцип интерактивности, принцип субъектности.*



**Ключевые слова:** *универсальные компетентности XXI в., образовательные онлайн-сообщества, учащиеся подросткового возраста, педагогические принципы.*

Цифровизация экономики и общества, возрастающая сложность и нестабильность всех процессов жизнедеятельности человека, обусловленная, с точки зрения А.Г. Асмолова, переходом от «SPOD мира (S-Steady – устойчивый; P-Predictable – предсказуемый; O-ordinary – простой; D-definite – определенный) – к миру VUCA (V-volatility – изменчивость; U-uncertainty – неопределенность; C-complexity – сложность; A-ambiguity – неоднозначность)» требует увеличения адаптивного потенциала личности человека XXI в. к современным условиям жизни [1, с. 60].

Государство и общество формирует новый образовательный заказ системе основного и среднего общего образования: выпускник современной школы должен быть готов к жизни и труду в цифровом обществе, к осмысленной ориентации в мире информации и адапта-

\* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14064 «Теоретико-методологические основы и технологическое обеспечение реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся школ».

ции к условиям изменяющегося мира. Востребованными становятся выпускники школ, способные к самообразованию и саморазвитию в течение всей жизни, креативному мышлению, взаимодействию с людьми в реальном и виртуальном пространствах, сотрудничеству и работе в команде.

По мнению К.А. Баранникова, М.С. Добряковой, И.М. Реморенко и др., в настоящее время одной из важнейших задач современного школьного образования является формирование у школьников универсальных компетентностей XXI в.: *компетентности мышления* (системное и креативное мышление, направленные на познание мира, открытие нового, решение нестандартных задач), *компетентности взаимодействия с другими* (сотрудничество и коммуникация, направленные на понимание других, готовность к командной работе и коллективному взаимодействию), *компетентности взаимодействия с самим собой* (самоорганизация, самоконтроль, направленные на понимание себя и управление своей деятельностью) [12].

В федеральных государственных образовательных стандартах основного и среднего общего образования не содержится прямого указания на формирование универсальных компетентностей, но ставится задача развития у обучающихся универсальных учебных действий (личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных), овладение которыми, на наш взгляд, является основой для становления универсальных компетентностей будущего. Придерживаясь позиции А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарского и др., считаем, что универсальные учебные действия формируют у учащихся умение учиться, умение самоопределяться и умение сотрудничать со сверстниками и взрослыми в различных видах деятельности (образовательной, учебно-исследовательской, общественно-полезной, проектной и др.), создают широкие возможности для социального, личностного, познавательного и коммуникативного развития подростка [2].

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года прослеживается ориентация на формирование компетентностей взаимодействия с другими и с самим собой. В качестве приоритетных направлений данной стратегии определены: развитие в детской среде ответственности, принципов коллективизма и социальной солидарности; воспитание в детях умения совершать

правильный выбор в условиях возможного негативного воздействия информационных ресурсов; развитие навыков совместной работы, умения работать самостоятельно, мобилизуя необходимые ресурсы, правильно оценивая смысл и последствия своих действий; содействие профессиональному самоопределению, приобщение детей к социально значимой деятельности для осмысленного выбора профессии и др. [11].

В национальных и федеральных проектах «Цифровая школа», «Цифровая образовательная среда» ставятся задачи по созданию к 2024 г. современной безопасной цифровой образовательной среды и системы развития онлайн-образования, обеспечивающей формирование у обучающихся ценности к саморазвитию, самообразованию и готовности к жизни в цифровом обществе [7; 8].

На основе проведенного нами мониторингового исследования мнений педагогов и руководителей образовательных организаций Волгоградской области можно сделать вывод, что достижение поставленных на государственном уровне задач по формированию у обучающихся универсальных компетентностей XXI в. требует распространения новых моделей образовательной деятельности, технологий и форм взаимодействия обучающихся, которые обеспечат мягкий переход от традиционного обучения, ограниченного рамками классно-урочной системы, цифровому обучению, реализуемому в различных пространствах и образовательных онлайн-сообществах, включая дополненную и виртуальную реальность [10].

Вместе с тем анализ реальной практики организации образовательного процесса в современной школе дает основания для утверждения, что современное образование, несмотря на имеющиеся широкие образовательные возможности сети Интернет и высокую потребность самих обучающихся в управлении своей учебной деятельностью и использовании цифровых инструментов и информационных ресурсов в процессе своего обучения, пока не дает современному подростку полноценного формирования опыта навигации в мире VUCA.

Современные подростки – это активные субъекты учебной деятельности, которые больше не согласны занимать пассивную позицию по отношению к своему образованию и получать транслируемые знания. Именно в подростковом возрасте учебная деятельность



приобретает черты деятельности по самопознанию, саморазвитию и самообразованию. Появляется стремление к самостоятельности, выражению и отстаиванию собственной точки зрения и линии поведения, независимости со стороны взрослых, планированию жизненных стратегий и индивидуальной траектории обучения.

Еще одним значимым проявлением данного возрастного периода становится потребность подростка в общении и совместной деятельности со сверстниками, которая выходит за пределы учебной, захватывает все сферы его увлечений и интересов [2]. Приоритетными для подростка становятся желания иметь друзей с общими интересами, быть принятым в группу единомышленников, признанным в коллективе, занять в команде особую позицию, стать значимым для других. Таким образом, в подростковом возрасте основой самопознания и формирования идентичности личности является общение и взаимодействие со сверстниками.

Характеризуя современных подростков, не менее важно учитывать, что они являются яркими представителями цифрового поколения. Их повседневная жизнь неразрывно связана с использованием социальных сетей, различных мобильных средств связи и интернет-ресурсов. Многие психологи (С.В. Молчанов, О.В. Алмазова, Н.Н. Поскребышева и др.) обращают внимание на все более возрастающую роль Интернета в процессе социализации и решении образовательных, воспитательных и развивающих задач подростка. Онлайн-коммуникации начинают замещать привычные формы взаимодействия подростков как в личном общении, так и в процессе обучения [5].

Как отмечают Л.А. Горохова, Е.А. Долуденко и др., нынешнее поколение подростков, испытывая особую потребность в учебном взаимодействии со сверстниками, в коллективном творчестве, в совместном преодолении трудностей, возникающих в процессе обучения, «хотят создавать и развивать так называемые learning communities – сообщества объединенных единой целью учащихся, которые помогут им добывать и конструировать собственные знания, опираясь на опыт и поддержку единомышленников» [4, с. 157].

Все чаще учащиеся, по мнению А.А. Ахьян, начинают искать партнеров для обучения за пределами классной комнаты: «используя свой гаджет в качестве универсального ин-

струмента коммуникации, самостоятельно создают мобильные учебные группы под решение той или иной задачи и находят “гуру” – знатока решения этой задачи». Автор отмечает, что такой быстро нарастающий процесс миграции обучения из аудитории класса в интернет-пространство, стихийная организация образовательных онлайн-сообществ могут привести к привлечению не всегда институцированных партнеров, и, соответственно, к трансляции знаний, опыта, культуры подрастающему поколению без участия профессионально подготовленных представителей предыдущего поколения [3].

Е.Д. Патаракин и О.Н. Шилова правомерно говорят о том, что «если мы хотим, чтобы наши ученики попадали в “хорошее общество”, а не в “плохую компанию”, в первую очередь мы должны уделить внимание вопросам организации и развития сетевых интернет-сообществ для достижения образовательных целей» [6].

*Образовательное онлайн-сообщество учащихся подросткового возраста мы рассматриваем как интернет-сообщество, объединяющее подростков и педагогов в единый коллектив на основе общих ценностно-смысловых ориентиров образовательной деятельности. Это такое сообщество, внутри которого в онлайн-формате с помощью информационно-коммуникационных технологий осуществляется активное межличностное взаимодействие его участников, продуктивное учебное сотрудничество, происходит обмен знаниями, мнениями и опытом, а со стороны педагогов оказывается педагогическая поддержка каждому члену сообщества в достижении персональных образовательных результатов.*

Какими же педагогическими принципами организации образовательных онлайн-сообществ учащихся должен руководствоваться педагог при инициировании объединения подростков в такую форму образовательного взаимодействия? Обобщая результаты проведенных в этой области современных исследований, данные нашего опыта организации образовательных онлайн-сообществ учащихся, мы выделяем три ключевых принципа.

*Принцип ценностных оснований* предполагает определение и поддержание внутри онлайн-сообщества общих и разделяемых всеми его участниками образовательных целей и ценностно-смысловых ориентиров совместной образовательной деятельности. Для эффективной реализации этого принципа пред-

ставляется важным положение аксиологического подхода о том, что ценности не могут быть навязаны извне и могут быть приняты только в том случае, если они сформированы самими участниками сообщества.

Осмысленные и совместно принятые членами сообщества цели и ценности, соединяющие интересы каждой личности и коллектива в единое целое:

– обеспечивают включенность всех субъектов сообщества в ценностно-ориентированную образовательную деятельность;

– являются гарантом качества достижения образовательных результатов;

– способствуют сотрудничеству, сотворчеству, совместному обучению и самореализации.

*Принцип интерактивности* определяет построение такого взаимодействия участников образовательного онлайн-сообщества, которое основано на их активной совместной деятельности, многосторонней коммуникации в режиме реального времени, дополненной и виртуально-сетевой реальности. Реализация данного принципа на практике предполагает организацию с помощью средств интернет-связи процессов обмена информацией, мнениями, идеями, в результате которых происходит взаимообучение, взаимооценивание, взаимовлияние участников сообщества друг на друга. Безусловно, что интерактивный формат взаимодействия в образовательных онлайн-сообществах имеет важное значение для формирования у современных подростков универсальных компетентностей будущего и опыта навигации в мире VUCA.

*Принцип субъектности* предполагает, что каждый участник образовательного онлайн-сообщества может сам инициировать, организовывать и контролировать свою учебную деятельность. Перевод учащегося в активного субъекта учебной деятельности обеспечивается предоставлением ему свободы выбора индивидуального образовательного маршрута, возможности самостоятельно определять средства достижения результатов образования (форм, технологий, методов обучения и пр.) с учетом его образовательных потребностей, персональных склонностей и предпочтений [9].

Реализация принципа субъектности обеспечивает каждого члена образовательного онлайн-сообщества правом сделать персонализированный выбор своей образовательной траектории, возможность занять различные

субъектные позиции (роли) в процессе совместной образовательной деятельности, проявить собственную субъектность при выборе средств и способов деятельности.

В заключение отметим, что образовательные онлайн-сообщества не должны рассматриваться как заменяющие другие формы обучения, они скорее дополняют многомерное образовательное пространство, расширяют его образовательные возможности в формировании у подростков компетентностей мышления, взаимодействия с другими и взаимодействия с самим собой для подготовки обучающегося к самостоятельной, осознанной, социально продуктивной деятельности в современном мире, отличительными особенностями которого являются нестабильность, неопределенность, изменчивость, сложность, информационная насыщенность.

#### Список литературы

1. Асмолов А.Г. Гонки за будущим: «...и вот наступило потом» // Поволжский педагогический журнал. 2017. № 2(20). С. 60–66.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. [и др.]. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Нац. психол. журн. 2011. № 1(5). С. 104–110.
3. Ахаян А.А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2017. № 8. URL: <http://www.emissia.org/offline/2017/2560.htm> (дата обращения: 06.06.2021).
4. Горохова Л.А., Долуденко Е.А., Горохова А.В. Самоорганизующиеся неформальные онлайн-сообщества в социальных сетях как форма организации учебного взаимодействия // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2015. Т. 11. № 1. С. 157–163.
5. Молчанов С.В., Алмазова О.В., Поскребышева Н.Н., Кирсанов К.А. Когнитивные способы переработки социальной информации в сети Интернет и особенности морального сознания подростков // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 5. С. 77–86. DOI: 10.17759/pse.201823050.
6. Патаракин Е.Д., Шилова О.Н. Развитие педагогического дизайна для совместной сетевой деятельности субъектов образования // Человек и образование. 2015. № 2(43). С. 20–25.
7. Приоритетный проект «Цифровая школа» // Учебный год. 2018. № 3(52). С. 87–89.
8. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. №1632-р [Электронный ресурс]. URL: <http://static>

government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf (дата обращения: 06.06.2021).

9. Сергеев А.Н., Чандра М.Ю. Дидактические принципы и роль учителя в условиях реализации цифрового образовательного процесса // Образование и общество. 2020. № 4(123). С. 97–101.

10. Сергеева Е.В., Чандра М.Ю. Тенденции цифровой трансформации общего образования: мониторинг мнений педагогов и руководителей образовательных организаций // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2020. № 8(151). С. 9–15.

11. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: проект в ред. от 13 янв. 2015 г. [Электронный ресурс] // Российское образование. URL: <http://edu.ru/files/discussion/appeal.html> (дата обращения: 28.05.2021).

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

\* \* \*

1. Asmolov A.G. Gonki za budushchim: «...i vot nastupilo potom» // Povolzhskij pedagogicheskiy zhurnal. 2017. № 2(20). С. 60–66.

2. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.A. [i dr.]. Proektirovanie universal'nyh uchebnyh deystvij v starshej shkole // Nac. psihol. zhurn. 2011. № 1(5). С. 104–110.

3. Ahayan A.A. Setevaya lichnost' kak pedagogicheskoe ponyatie: priglasenie k razmyshleniyu [Elektronnyj resurs] // Pis'ma v Emissiya. Offlajn. 2017. № 8. URL: <http://www.emissia.org/offline/2017/2560.htm> (дата обращения: 06.06.2021).

4. Gorohova L.A., Doludenko E.A., Gorohova A.V. Samoorganizuyushchiesya neformal'nye onlajn-soobshchestva v social'nyh setyah kak forma organizacii uchebnogo vzaimodejstviya // Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie. 2015. Т. 11. № 1. С. 157–163.

5. Molchanov S.V., Almazova O.V., Poskrebysheva N.N., Kirsanov K.A. Kognitivnye sposoby perebotki social'noj informacii v seti Internet i osobnosti moral'nogo soznaniya podrostkov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2018. Т. 23. № 5. С. 77–86. DOI: 10.17759/pse.201823050.

6. Patarakin E.D., Shilova O.N. Razvitie pedagogicheskogo dizajna dlya sovmestnoj setевой deyatelnosti sub»ektov obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. 2015. № 2(43). С. 20–25.

7. Prioritetnyj proekt «Cifrovaya shkola» // Uchebnyj god. 2018. № 3(52). С. 87–89.

8. Programma «Cifrovaya ekonomika Rossijskoj Federacii», utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 28 iyulya 2017 g. №1632-r [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 06.06.2021).

9. Sergeev A.N., Chandra M.Yu. Didakticheskie principy i rol' uchitelya v usloviyah realizacii cifrovogo obrazovatel'nogo processa // Obrazovanie i obshchestvo. 2020. № 4(123). С. 97–101.

10. Sergeeva E.V., Chandra M.Yu. Tendencii cifrovoy transformacii obshchego obrazovaniya: monitoring mnenij pedagogov i rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2020. № 8(151). С. 9–15.

11. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: proekt v red. ot 13 yanv. 2015 g. [Elektronnyj resurs] // Rossijskoe obrazovanie. URL: <http://edu.ru/files/discussion/appeal.html> (дата обращения: 28.05.2021).

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

### ***Pedagogical principles of organization of educational online communities of teenage years students***

*The article deals with the analysis of the pedagogical potential of the educational online communities of students as a form of learning communication and collaboration supporting the development of the teenagers' universal competencies of the XXIst century – the competencies of thinking, the communication with people and yourself. There is described the author's interpretation of the concept "educational online community of students". There are defined and characterized the pedagogical principles of the organization of the educational online communities of students: the principle of the value-based foundations, the principle of interactivity and the principle of subjectivity.*

**Key words:** *universal competencies of the XXIst century, educational online communities, students of teenage years, pedagogical principles.*

(Статья поступила в редакцию 25.07.2021)

**ГУ ИФАНЬ**  
(Нинбо, КНР)

**СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ  
ХАРАКТЕРИСТИКИ  
ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ  
В РОССИЙСКОЙ И КИТАЙСКОЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

*Анализируются подходы к пониманию целостных характеристик, структуры и функций эстетического воспитания в российской и китайской педагогике. Показано, что сходство взглядов ученых двух стран проявляется в обосновании ценностной и социальной природы эстетического воспитания, в выделении его структурных компонентов и связей между ними, в определении и характеристике интегративной функции эстетического воспитания.*



Ключевые слова: эстетическое воспитание, системно-целостный подход, эстетическое отношение, эстетическое мировосприятие, ценности.

Проблемы эстетического воспитания относятся к числу проблем, актуальных на любом этапе развития педагогической науки и образовательной практики. Это обусловлено тем, что стремление к красоте и гармонии является, с точки зрения философов, «родовым качеством человека», одним из выражений его духовной сущности [2; 6; 7]. В силу этого вопросы выявления концептуальных оснований и способов организации эстетического воспитания привлекают внимание ученых на любых этапах развития общества.

Безусловно, на характер и содержание концепций эстетического воспитания влияют существующие в стране социальный строй, политическая ситуация и господствующая идеология. Так, при тоталитарных режимах (период «культурной революции» в Китае, 30-е гг. XX в. в России) эстетическое воспитание рассматривалось как один из способов управления массовым сознанием. Особенности организации эстетического воспитания регулируются принципом культуросообразности, означающим учет социальных и культурных условий определенной страны и во многом определяющим существующее в настоящее время многообразие подходов к научному пониманию и организации эстетического воспита-

ния. При этом глубинные основания и закономерности эстетического воспитания, обусловленные сущностью человека как духовного существа, остаются неизменными и определяют то общее, что свойственно всем теоретическим построениям в сфере эстетического воспитания.

Целью настоящей статьи является выявление содержательных характеристик эстетического воспитания на основе сравнительного анализа выполненных в России и в Китае исследований. Выбор России и Китая обусловлен определенным сходством концептуальных положений в области теории эстетического воспитания. Причины такого сходства видятся не только в том, что многие выводы российских ученых (особенно тех, что работали в советский период) были восприняты китайскими исследователями и переосмыслены ими с учетом сложившейся в Китае социально-культурной и образовательной ситуации, но и сходством философских представлений о природе прекрасного и о роли прекрасного в жизни человека и общества.

Методологической основой нашей работы при этом выступает системно-целостный подход (В.С. Ильин, В.В. Краевский, Н.К. Сергеев и представители их научных школ). В рамках данного подхода любой педагогический феномен следует рассматривать в трех аспектах:

- как явление;
- как процесс;
- как деятельность [3].

Содержательные характеристики эстетического воспитания выявляются при анализе его как явления. Сущность эстетического воспитания как явления раскрывается через его целостные характеристики, структуру и функции.

Рассматривая *целостные характеристики эстетического воспитания* в российской и китайской педагогике, следует обратить внимание в первую очередь на те из них, которые определяют магистральное направление в развитии теории эстетического воспитания в каждой из стран.

Говоря о специфике российской теории эстетического воспитания на примере музыкально-эстетического воспитания, О.О. Асриева замечает: «Проблематика музыкально-эстетического воспитания в отечественной науке почти всегда велась параллельно и вместе с проблематикой социального воспита-

ния, развитием личности социально значимого типа. Одна из главных идей, рожденных такой связью, – это идея о том, что “чувство прекрасного” в человеке во многом определяет критерии оценки социальных явлений, оценочную систему, с которой строится социальное поведение человека. Эта закономерность выделяет отечественную практику музыкально-эстетического воспитания из ряда зарубежных аналогов и до сих пор определяет подходы к разработке инструментов музыкально-эстетического воспитания школьников» [1, с. 47].

Отметим, что акцентирование социальной значимости эстетического воспитания характерно и для китайской теории эстетического воспитания – как для современной, так и рассматриваемой в исторической ретроспективе. Эстетическое воспитание как в России, так и в Китае рассматривалось и рассматривается как инструмент формирования самосознания человека, способ объединения людей, гармонизации общественных отношений, совершенствования нравственности человека и общества (Ю.В. Изюмский, Б.Т. Лихачев, В.Н. Шацкая, Пэн Мэйгуй, Сюй Чэнфан, Ван Чаовэнь, Лю Ичаои др.).

Наряду с «социальным» направлением в эстетическом воспитании в российской теории эстетического воспитания существовало и продолжает существовать так называемое художественное направление (Г.П. Бурса, Г.И. Щукина и др.), представители которого считают главной задачей эстетического воспитания формирование чувства прекрасного «в чистом виде», вне связи с общественной жизнью и социальными условиями. Однако данное направление не является в теории эстетического воспитания России преобладающим, в Китае же такая позиция подвергается критике. Исследователи отмечают, что эстетическое воспитание наряду с социальным имеет индивидуальное измерение, поскольку предполагает «личную, индивидуальную способность обучающегося воспринимать художественный материал, осмысливать и эмоционально переживать его» [Там же], а также развитие творческих и специальных способностей.

В современной педагогике все более отчетливо прослеживается тенденция рассматривать эстетическое воспитание как своего рода метавоспитание, задающее интенцию воспитательного процесса в целом. И в российской, и в китайской педагогике эстетиче-

ское воспитание всегда рассматривалось не изолированно, а в тесной взаимосвязи с другими направлениями воспитания – умственным, нравственным, патриотическим, трудовым и др. В современных концепциях эстетического воспитания (Н.И. Киященко, Б.Т. Лихчев, Люй Дончунь, Сюй Бихуэй и др.) последнее рассматривается как основа нравственного и интеллектуального развития человека; считается, что основополагающим в духовном развитии человека является его эстетическое отношение к миру.

Н.И. Киященко выделяет следующие существенные характеристики эстетического отношения:

- интегративный характер – эстетическое отношение охватывает все сферы человеческой деятельности, ее материальную и духовную стороны;
- целостность – эстетическое отношение охватывает все стороны того или иного предмета/явления;
- связь с деятельностью и зависимость как от содержания деятельности, так и от субъекта деятельности;
- связь с преодолением человеком препятствий, возникающих на пути движения к цели [6, с. 52].

Анализ современных подходов к пониманию воспитания в целом (И.А. Колесникова, Л.М. Лузина, Н.Е. Щуркова, Сюй Бихуэй) и эстетического воспитания как его составляющей (Ю.Б. Боров, Н.И. Киященко, Л.Н. Столович, Е.Лан, Чжао Линли) позволяет дополнить этот перечень такой характеристикой, как ценностный характер эстетического отношения. Именно ценности, лежащие в основе эстетического воспитания, придают последнему устойчивость и относительную независимость от внешних условий (политических, социальных и иных), которую отмечают современные исследователи [Там же, с. 8].

Практически все исследователи обращают внимание на единство эстетической и этической сторон эстетического воспитания, основанное на тесной взаимосвязи таких ценностей, как Красота и Добро. Эстетическое отношение представляет собой систему, отличающуюся многоплановостью и имеющую сложную структуру.

Изучение трудов как российских, так и китайских исследователей свидетельствует о том, что эстетическое воспитание в большей мере, чем другие направления воспитания, за исключением лишь духовно-нравственного

воспитания, опирается на философский фундамент. Такой раздел философии, как эстетика, и существующие в его рамках концепции являются основанием для построения теории эстетического воспитания. Кроме того, различные концепции эстетического воспитания нуждаются в серьезном психологическом обосновании, поскольку в процессе эстетического воспитания чрезвычайно важен учет особенностей протекания психических процессов, таких как восприятие, внимание, память, воображение, мышление.

Как в российской, так и в китайской педагогике всегда подчеркивалась роль эстетического воспитания в общем развитии личности – органов чувств, восприятия, интеллекта, воображения, познавательных и творческих способностей – и в расширении ее кругозора.

Говоря о *структуре эстетического воспитания*, следует обратить внимание на то, что российские (Л.С. Выготский, Н.И. Киященко, В.И. Слободчиков и др.) и китайские (Сюэ Хун, Цзинь Синь, Чжу Сяохуэй и др.) разработчики теории эстетического воспитания оперируют не только педагогическими, но и психологическими категориями, такими как «восприятие», «эмоции», «чувства». В этой связи в структуре эстетического воспитания и российские, и китайские исследователи выделяют два аспекта – собственно воспитательный и развивающий.

**Воспитательный аспект.** Для советской теории эстетического воспитания характерно представление о последнем как о системе, включающей в себя несколько составляющих, благодаря которым у человека формируется эстетическое отношение к действительности и через которые это отношение проявляется.

1. Эстетическое чувство, или эстетическое переживание, понимаемое как способность непосредственно воспринимать и ощущать гармонию мира, красоту или безобразие предметов и явлений действительности.

2. Эстетический вкус – это способность судить о прекрасном или безобразном по чувству удовольствия или неудовольствия, испытываемого от предмета или явления, и выражающееся в эмоциональных оценках («нравится», «не нравится», «интересно», «скучно», «раздражает», «вызывает восторг» и т. п.), в манере поведения, жестах, мимике. Сформированный эстетический вкус действует как важное условие верного восприятия прекрасного и

безобразного, определяя ориентиры человека в эстетическом содержании искусства и действительности.

3. Эстетическая оценка представляет собой умение осмысленно и аргументированно судить об эстетических достоинствах и недостатках предметов и явлений. Эстетическая оценка, в отличие от других оценок, охватывает явление целостно и, как правило, эмоционально окрашена.

4. Эстетический идеал – это представления людей о совершенном и желательном в жизни, искусстве и в самом человеке, где прекрасны и гармоничны и внешняя среда, и внутренний мир человека, и отношения между людьми. Эстетический идеал динамичен, он изменялся во времени вместе с представлениями людей о красоте [10, с. 16–17]. Однако есть в нем и неизменная, инвариантная составляющая, обусловленная этической основой прекрасного (ценностью Добро). Наиболее полно и наглядно эстетический идеал представлен в произведениях искусства, в том числе в музыкальных произведениях.

Такой подход к выделению компонентов эстетического воспитания раскрывает внутреннюю структуру эстетического воспитания и позволяет сформулировать его цели. Данный подход был воспринят китайской педагогической наукой и продолжает разрабатываться китайскими исследователями в настоящее время.

В современной российской педагогике воспитание соотносится с формированием системы отношений человека – к окружающему миру, другим людям, самому себе (Н.М. Борытко, Л.М. Лузина, И.А. Соловцова, Н.Е. Щуркова). Поэтому структура эстетического воспитания тоже рассматривается как система отношений. Исследователи (Н.И. Киященко, И.Н. Солдатова, В.И. Толстых и др.) выделяют в структуре эстетического воспитания эстетическое отношение к действительности и эстетическое отношение к искусству. Эстетическое отношение к действительности представляет собой систему эстетических отношений – эстетическое отношение к природе, эстетике труда, поведения и быта, эстетику человеческих поступков и отношений. Эти же линии отношений выделяются и в китайской педагогике (Люй Дончунь, Цзэн Фаньжэнь, Чжан Юань и др.).

Выделение в системе эстетических отношений отношения к природе и эстетики труда отличает российскую и китайскую педаго-

гику от педагогики европейской и американской [6]. Еще одним отличием является положение об эстетизации общественных отношений, о необходимости преобразовывать общество на основе законов красоты (Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, В.И. Толстых, В.А. Сухомлинский, Ли Сючао, Сюй Бихуэй, Цзэн Фаньжэнь). Идея эстетизации общественных отношений является одной из базовых в конфуцианстве, где обоснована система представлений о высшей социальной красоте, которая проявляется в гармонии и совершенстве социальных отношений.

**Развивающий аспект.** Данный аспект эстетического воспитания тесно связан с воспитательным аспектом и предполагает следующее.

1. Развитие эмоционально-чувственной сферы. Эстетические чувства Н.И. Киященко относит к духовным чувствам, входящим в «систему родовой сущности человека» [6, с. 52]. По мнению В.И. Слободчикова, эмоции и чувства являются тем «каналом», который открывает выход в духовную сферу человека. Таким образом, развитие эмоционально-чувственной сферы обеспечивает условия для духовного совершенствования человека в процессе эстетического воспитания. Л.С. Выготский, говоря об эстетическом воспитании на основе произведений искусства, обращает внимание на связь эстетического воспитания с развитием человека как социального существа. Он утверждает: «Самые чувства, которые вызывает художественное произведение, суть чувства, социально обусловленные» [4, с. 50].

2. Интеллектуальное развитие человека. Эстетическое воспитание оказывает положительное влияние на интеллект, обеспечивая целостность восприятия окружающего мира и внутреннего мира человека. Китайские исследователи для того, чтобы подчеркнуть специфику интеллекта человека, воспринимающего и оценивающего мир с эстетической точки зрения, используют термин *эстетическое мышление*. Одной из важнейших функций эстетического мышления является, по их мнению, преодоление фрагментарного (так называемого клипового) восприятия мира, формирование или восстановление целостности мировосприятия, умения видеть глубокую внутреннюю связь между разнообразными явлениями и событиями [8]. В процессе эстетического воспитания развиваются также социальный и эмоциональный интеллект.

3. Развитие способностей человека как специальных (изобразительных, музыкальных, литературных и т. п.), так и общих – интеллектуальных, коммуникативных, творческих, двигательных и т. п.

4. Развитие основных психических процессов. В процессе эстетического воспитания развиваются восприятие, чувства и воображение воспринимающего субъекта.

При решении задач эстетического воспитания обязателен учет психологических возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. Поэтому воспитательный и развивающий аспекты эстетического воспитания не просто тесно связаны друг с другом – они характеризуются взаимопроникновением и интегрированы в общий процесс становления личности, совершенствования человека как социального и духовного существа. Эстетическое воспитание, пробудив в человеке творческие силы и способности, создавая условия для развития основных психических процессов, закладывает основы самовоспитания и самосовершенствования [6, с. 42].

Если рассматривать эстетическое воспитание с точки зрения целостного подхода, то необходимо выделить *интегративную функцию эстетического воспитания*, которая обеспечивает целостность последнего. В качестве таковой исследователи (В.Н. Липский, В.И. Самохвалова, В.А. Шапинский, А.К. Шульженко, Н.Е. Щуркова, Сюй Бихуэй, Е. Лан, Чжао Линли) рассматривают *функцию формирования эстетического мировосприятия*. По утверждению Н.И. Киященко, эстетическое воспитание «открывает перед каждым человеком весь мир – мир самого человека и мир как Космос» [Там же]. Эстетическое мировосприятие формируется в процессе восприятия, понимания и созидания прекрасного в искусстве, в повседневной жизни, в мире человеческих отношений, в природе, интегрируя в себе познавательную, рефлексивную, креативную и оценочную функции.

Таким образом, в трудах российских и китайских исследователей прослеживается единство в понимании содержательных характеристик эстетического воспитания. Это обусловлено как самой природой эстетического воспитания, так и тесным взаимодействием российских и китайских ученых в области педагогики. В последние годы в России и в Китае наблюдается смещение акцентов в сторону исследования эстетического воспитания с позиций не только эстетики и психологии, но так-

же и аксиологии [5; 7; 9], что выводит на первый план в эстетическом воспитании ценностную составляющую.

### Список литературы

1. Асриева О.О. Музыкально-эстетическое воспитание в современной школе // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6(79). С. 46–49.

2. Боров Ю.Б. Эстетика: учебник по курсу «Эстетика» для студентов вузов. М., 2002.

3. Боротко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогика. М., 2007.

4. Выготский Л.С. Психология искусства / предисл. А.Н. Леонтьева; коммент. Л.С. Выготского, В.В. Иванова; общ. ред. В.В. Иванова. 3-е изд. М., 1986.

5. Е. Лан. Эстетические принципы. Пекин, 2009 (на кит. яз.).

6. Современные концепции эстетического воспитания: теория и практика / отв. ред. Н.И. Киященко. М., 1998.

7. Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии. М., 1994.

8. Сунь Хайфэн. Исследование эффективности идеологического и политического воспитания в колледжах с точки зрения эстетики // Социальные науки в Шаньдуне. 2015. № 7. С. 8–79 (на кит. яз.).

9. Сюй Бихуэй. Эстетическое воспитание: жизненное и эмоциональное воспитание // Институт философии Китайской академии общественных наук. Исследования в области философии. 1996. № 12. С. 21–33 (на кит. яз.).

10. Толстых В.И., Эренграсс Б.А., Макаров К.А. Эстетическое воспитание. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1984.

11. Цзэн Фаньжэнь. Размышления об эстетическом образовании и инновациях в культурном наследии // Журнал Института образования и науки провинции Хэнань (Философия и общественные науки). 2013. № 1. С. 81–83 (на кит. яз.).

\* \* \*

1. Asrieva O.O. Muzykal'no-esteticheskoe vospitanie v sovremennoj shkole // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019. № 6(79). S. 46–49.

2. Borev Yu.B. Estetika: uchebnik po kursu «Estetika» dlya studentov vuzov. M., 2002.

3. Borytko N.M., Solovcova I.A., Bajbakov A.M. Pedagogika. M., 2007.

4. Vygotskij L.S. Psihologiya iskusstva / predisl. A.N. Leont'eva; komment. L.S. Vygotskogo, V.V. Ivanova; obshch. red. V.V. Ivanova. 3-e izd. M., 1986.

5. E Lan. Esteticheskie principy. Pekin, 2009 (na kit. yaz.).

6. Sovremennye koncepcii esteticheskogo vospitaniya: teoriya i praktika / отв. ред. N.I. Kiyashchenko. M., 1998.

7. Stolovich L.N. Krasota. Dobro. Istina: Ocherk istorii esteticheskoy aksiologii. M., 1994.

8. Sun' Hajfen. Issledovanie effektivnosti ideologicheskogo i politicheskogo vospitaniya v kolledzhah s tochki zreniya estetiki // Social'nye nauki v Shan'dune. 2015. № 7. S. 8–79 (na kit. yaz.).

9. Syuj Bihuej. Esteticheskoe vospitanie: zhiznennoe i emocional'noe vospitanie // Institut filosofii Kitajskoj akademii obshchestvennyh nauk. Issledovaniya v oblasti filosofii. 1996. № 12. S. 21–33 (na kit. yaz.).

10. Tolstyh V.I., Erengross B.A., Makarov K.A. Esteticheskoe vospitanie. 2-e izd., pererab. i dop. M., 1984.

11. Czen Fan'zhen'. Razmyshleniya ob esteticheskom obrazovanii i innovacijah v kul'turnom nasledii // Zhurnal Instituta obrazovaniya i nauki provincii Henan' (Filosofiya i obshchestvennye nauki). 2013. № 1. S. 81–83 (na kit. yaz.).

### *Substantial characteristics of aesthetic education in the Russian and Chinese pedagogical science*

*The article deals with the analysis of the approaches to the comprehension of the holistic approaches, the structure and functions of the aesthetic education in the Russian and Chinese pedagogy. There is demonstrated that the similarity of the views of the scientists of two countries is manifested in the substantiation of the value-based and social nature of the aesthetic education, in revealing its structural components and the contacts between them and in the definition and characteristics of the integrative function of the aesthetic education.*

**Key words:** *aesthetic education, system and holistic approach, aesthetic attitude, aesthetic world view, values.*

(Статья поступила в редакцию 26.07.2021)



**Е.Е. НАУМЧИК**  
(Санкт-Петербург)

## **МЕТОДИКА ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ЭКСПЛУАТАЦИИ ВООРУЖЕНИЯ, ВОЕННОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ТЕХНИКИ**

*Рассматривается способ решения задачи по оцениванию уровня сформированности компетенций в процессе обучения у специалистов по эксплуатации вооружения, военной и специальной техники (ВВСТ). Разработана методика оценивания уровня сформированности компетенций в процессе обучения, определены количественные значения показателей уровня профессиональной и личной компетентности у военных специалистов по эксплуатации ВВСТ.*



**Ключевые слова:** методика оценивания, зачетная единица, учебная дисциплина, ранжирование, сформированность компетенции, шкала оценивания.

**Введение.** В настоящее время на вооружение поступают сложные военно-технические системы, эффективность функционирования которых во многом определяется качеством подготовки эксплуатирующих их специалистов. В связи с этим возрастает практическая необходимость в обосновании и разработке требований к системе оценивания уровня освоения вооружения, военной и специальной техники (ВВСТ), обосновании классификационных и квалификационных требований к отбору, уровню подготовки специалистов и срокам их обучения, в оценке и совершенствовании учебно-тренировочных средств, разработке методов их использования. Необходимость решения подобных научных задач прежде всего обусловлена нарастающей сложностью ВВСТ, возрастающей мощностью информационных потоков в системе эксплуатации ВВСТ, сокращением времени, необходимого на разработку и постановку на вооружение новых образцов техники [4–6]. Перечисленные тенденции в целом подразумевают все более жесткие требования к уровню подготовки военных специалистов, вовлеченных в процессы эксплуатации ВВСТ. Переход к новым

федеральным государственным стандартам высшего образования (ФГОС ВО 3++) требует определения количественных значений показателей уровня освоения компетенции (компетенций) у специалистов по эксплуатации ВВСТ.

Таким образом, решение задачи оценивания уровня освоения компетенций, сформированных в процессе обучения у специалистов по эксплуатации ВВСТ, является актуальным. Спектр компетенций для военных специалистов весьма широк и включает десятки компетенций, уровень сформированности которых представляется исключительно важным.

Перечень компетенций, которые необходимы для эксплуатации ВВСТ, приведен во ФГОС ВО 3++, в частности для специалистов, выпускников ВКА имени А.Ф. Можайского, эксплуатирующих ракетно-космическую технику, во ФГОС ВО 3++ по специальности 24.05.01 «Проектирование, производство и эксплуатация ракет и ракетно-космических комплексов» [10], а также в квалификационных требованиях к военно-профессиональной подготовке выпускников (КТ). Однако то, как оценить степень их освоения, не уточняется.

На текущий момент уровень сформированности компетенций оценивается опосредованно по результатам сдачи зачетов и экзаменов по конкретным учебным дисциплинам. В результате формальная оценка сформированности компетенций у военных специалистов не обязательно приводит к появлению интегральной способности применять на практике навыки, подготовку, образование и опыт, необходимые для выполнения их функций и обязанностей, и выполнять сложные задачи профессиональной направленности на высоком уровне мастерства.

Исходя из изложенного, можно сделать вывод о необходимости определения количественных значений показателей уровня профессиональной и личной компетентности у военных специалистов по эксплуатации ВВСТ в процессе обучения и разработки соответствующей методики оценивания.

Методика оценивания уровня сформированности компетенций. Анализ публикаций в этой области реализации образовательного процесса в вузе на базе ФГОС ВО 3++ позволил сформулировать ряд аспектов, препятствующих решению обозначенной задачи [1–3; 7; 9]:

– упор сделан на результаты обучения, а содержание дисциплин уходит на второй план;

– компетенции формируются несколькими дисциплинами поэтапно;

– сложность в определении учебных дисциплин, которые формируют отдельно взятую компетенцию.

Согласно требованиям ФГОС ВО 3++, для аттестации обучающихся на соответствие их персональных достижений поэтапным требованиям соответствующей образовательной программы вуз создает и утверждает фонды оценочных средств для проведения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации. Эти фонды могут включать контрольные вопросы и типовые задания для практических занятий, лабораторных и контрольных работ, коллоквиумов, зачетов и экзаменов; тесты и компьютерные тестирующие программы; примерную тематику курсовых работ, рефератов и т. п., а также иные формы контроля, позволяющие оценить степень сформированности компетенций у обучающихся.

Вузу также рекомендуется на основе требований ФГОС ВО 3++ по соответствующему направлению подготовки разработать:

– матрицу соответствия компетенций, составных частей образовательной программы и оценочных средств;

– методические рекомендации преподавателям по разработке системы оценочных средств и технологий для проведения текущего контроля успеваемости по дисциплинам (модулям) образовательной программы (заданий для контрольных работ, вопросов для коллоквиумов, тематики докладов, эссе, рефератов и т. п.);

– методические рекомендации преподавателям по разработке системы оценочных средств и технологий для проведения промежуточной аттестации по дисциплинам (модулям) образовательной программы (в форме зачетов, экзаменов, курсовых работ / проектов и т. п.) и практикам.

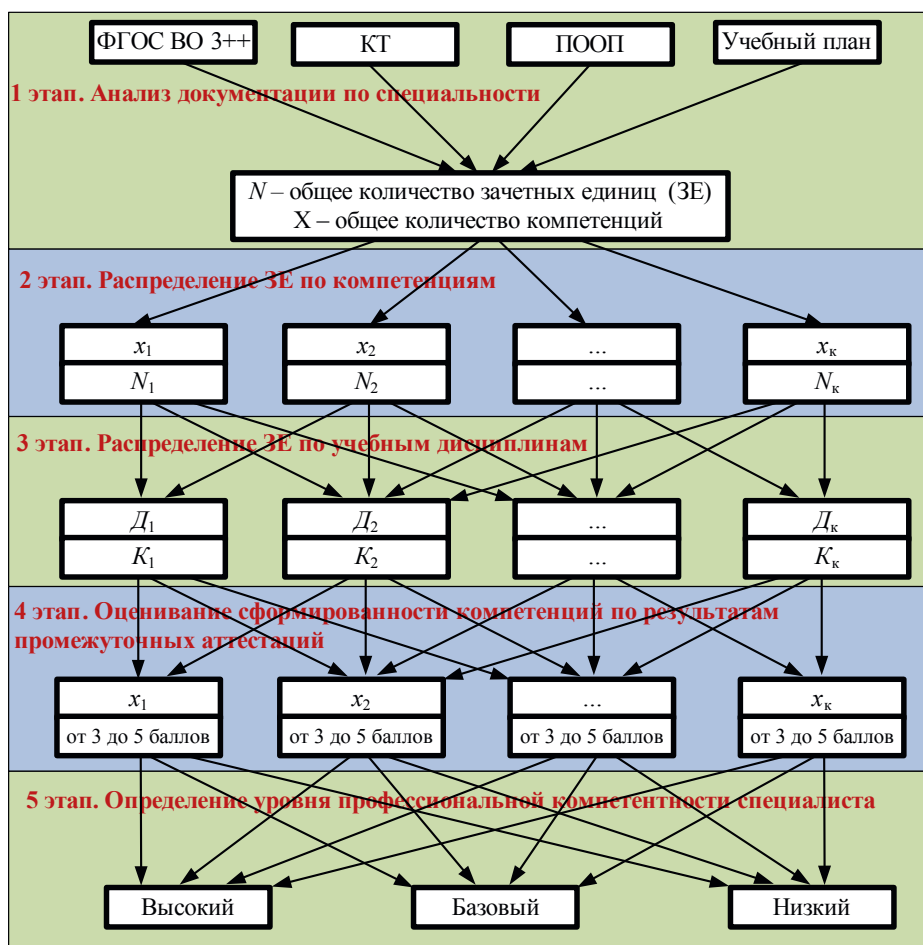


Рис. 1. Методика оценивания уровня сформированности компетенций в процессе обучения

Предлагаемая методика оценивания уровня сформированности компетенций у военных специалистов учитывает перечисленные аспекты при определении количественных значений показателей уровня профессиональной и личной компетентности в процессе обучения и включает следующие этапы (рис. 1):

1) ранжирование компетенций по их роли в формировании профессиональной компетентности у военного специалиста и распределение учебного времени на формирование компетенций.

2) распределение учебного времени между учебными дисциплинами для их успешного освоения.

3) оценивание сформированности компетенций по результатам промежуточных аттестаций; разработка шкал оценивания компетенций.

4) определение общего уровня профессиональной компетентности у специалиста; разработка шкалы оценивания профессионального уровня специалиста-выпускника.

Для решения поставленной задачи предлагается на первом этапе произвести ранжирование компетенций по их роли в формировании профессиональной компетентности у военного специалиста, вовлеченного в процессы эксплуатации ВВСТ. Возникает непростая задача в достаточно надежном определении компетенций, которые в значительной степени влияют на уровень профессиональной подготовки специалиста, во избежание упущения наиболее существенных из них и в выделении для формирования этих компетенций достаточного количества учебного времени. Поэтому необходимо заблаговременно, до начала учебного процесса, из всего множества компетенций, которые устанавливаются ФГОС ВО 3++ и КТ, выделить такое их подмножество, которое вносит существенный вклад в формирование профессиональной компетентности у во-

енного специалиста, при этом обеспечивая качественное формирование всех компетенций.

Для этого мы воспользуемся методом экспертных оценок с последующей проверкой степени согласованности мнений специалистов с помощью метода ранговой корреляции [8]. Пусть имеем совокупность компетенций  $x_1, x_2, \dots, x_n$ . Специалистам  $m$  предлагается проранжировать компетенции, расположив их в ряд в соответствии с возрастанием (убыванием) степени их влияния на формирование профессиональной компетентности у специалиста. Результаты ранжирования могут быть представлены в виде табл. 1.

Если компетенции проранжированы в порядке возрастания степени их влияния на уровень формирования профессиональной компетентности у специалиста, то наибольшую сумму будет иметь компетенция, сильнее других влияющая на профессиональный уровень его подготовки. Поэтому компетенциям, набравшим большее количество баллов (рангов), необходимо уделять больше времени и, соответственно, для них выделяется больше зачетных единиц.

При таком ранжировании могут происходить сбои, вызванные квалификацией и опытом специалистов, их объективностью и т. д. Поэтому тщательный отбор специалистов и увеличение их количества повышает степень доверия к полученным результатам. В качестве экспертов возможно привлечение не только преподавателей, ведущих учебные дисциплины, но и преподавателей выпускающей кафедры, а также представителей профессиональной среды. Отобранные специалисты должны быть объективны, компетентны и независимы друг от друга.

В результате опроса мнения специалистов в отношении некоторых компетенций будут расходиться, поэтому суммы рангов по компетенциям окажутся разными. Конечная сумма

Таблица 1

Ранжирование компетенций

Специалисты	Компетенции						
	$x_1$	$x_2$	$x_3$	$x_4$	$x_5$	...	$x_k$
1	$x_{11}$	$x_{21}$	$x_{31}$	$x_{41}$	$x_{51}$	...	$x_{k1}$
2	$x_{12}$	$x_{22}$	$x_{32}$	$x_{42}$	$x_{52}$	...	$x_{k2}$
3	$x_{13}$	$x_{23}$	$x_{33}$	$x_{43}$	$x_{53}$	...	$x_{k3}$
4	$x_{14}$	$x_{24}$	$x_{34}$	$x_{44}$	$x_{54}$	...	$x_{k4}$
5	$x_{15}$	$x_{25}$	$x_{35}$	$x_{45}$	$x_{55}$	...	$x_{k5}$
...	...	...	...	...	...	...	...
$m$	$x_{1m}$	$x_{2m}$	$x_{3m}$	$x_{4m}$	$x_{5m}$	...	$x_{km}$

рангов будет основанием для определения количества зачетных единиц, необходимых для качественного формирования компетенций.

По результатам ранжирования определяем количество зачетных единиц, необходимых для формирования каждой компетенции:

$$\alpha_i = \frac{Y \times X_i}{\sum_{i=1}^m X_i} \quad (1)$$

где  $Y$  – общее количество зачетных единиц, которые устанавливаются ФГОС ВО;  $X_i$  – сумма рангов по  $i$ -ой компетенции;  $\sum_{i=1}^m X_i$  – сумма рангов по всем компетенциям.

Таким образом, используя метод экспертных оценок, с последующей проверкой степени согласованности мнений специалистов с помощью метода ранговой корреляции, распределяем учебное время между всеми компетенциями в зависимости от их вклада в формирование профессиональной компетентности у военного специалиста, эксплуатирующего ракетно-космическую технику.

На втором этапе, используя описанный выше метод, распределяем учебное время на освоение учебных дисциплин, участвующих в формировании компетенций, или осуществляем подбор необходимых для организации учебного процесса дисциплин.

На третьем этапе количественно оцениваем уровень сформированности компетенций у выпускников и определяем итоговую оценку за сформированную компетенцию по результатам промежуточных аттестаций. С этой целью делаем следующее.

• Определяем коэффициент значимости каждой учебной дисциплины ( $m_i m_i$ ):

$$m_i = \frac{\delta_i}{\sum_{i=1}^n \delta_i} \quad (2)$$

где  $\delta_i$  – количество зачетных единиц по учебной дисциплине, выделенное на формирование компетенции.

Величина  $\delta_i$  определяется аналогично  $\alpha_i$  с учетом матрицы компетенций, входящей в со-

став основной профессиональной образовательной программы.

• Определяем относительную оценку ( $z_i$ ) по каждой учебной дисциплине с учетом коэффициента значимости:

$$z_i = m_i \times x_i \quad (3)$$

где  $x_i$  – это оценка по учебной дисциплине, выставленная на промежуточной аттестации.

• Определяем итоговую оценку ( $z$ ) по сформированной компетенции:

$$z = \sum_{i=1}^n z_i \quad (4)$$

Разрабатываем шкалы оценивания компетенций.

На четвертом этапе определяем уровень профессиональной компетентности у специалиста.

Определим вес ( $V$ ) каждой дисциплины в сформированной компетенции в баллах следующим образом:

$$V = \delta_i \times n_0 \quad (5)$$

где  $n_0$  – повышающий коэффициент, например  $n_0 = 100$ .

В заключение разрабатываем шкалы оценивания профессионального уровня специалиста-выпускника.

Разработанную методику рассмотрим на частном примере для ФГОС ВО 3++ по специальности 24.05.01 «Проектирование, производство и эксплуатация ракет и ракетно-космических комплексов». Допустим, 3 специалиста ранжируют 11 универсальных компетенций, установленных ФГОС ВО 3++ по специальности 24.05.01. Ранжирование производится в порядке возрастания степени влияния компетенции на уровень профессиональной подготовки специалиста от 1 до 11. На формирование всех компетенций выделено 30 зачетных единиц. Результаты ранжирования представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты ранжирования компетенций

Специалисты	Компетенции										
	УК-1	УК-2	УК-3	УК-4	УК-5	УК-6	УК-7	УК-8	УК-9	УК-10	УК-11
1	11	11	8	5	10	8	5	8	4	11	9
2	9	8	9	5	11	7	6	8	3	10	9
3	10	9	9	4	8	9	5	7	4	9	10

По формуле (1) рассчитаем количество зачетных единиц  $\alpha_i$ , оптимально необходимое для формирования каждой компетенции, что представлено в табл. 3 и на рис. 2.

Для нашего примера оценим степень согласованности мнений специалистов с помощью метода ранговой корреляции [1]. Для этого определим среднее значение ряда, составленного из сумм в столбцах табл. 2, которое будет равно

$$\bar{x} = \frac{1}{2} m(\kappa + 1),$$

где  $m$  – число специалистов;  $\kappa$  – число компетенций.

Следовательно, при  $m = 3$  и  $\kappa = 11$   $\bar{x} = 18$ .

Вычитаем из каждого числа ряда (табл. 2) среднее значение  $(X_i - \bar{x}) = d_i$  и возведем полученное значение в квадрат, находим величину  $d_i^2$  (табл. 4).

Сложив числа последней строчки, найдем величину  $\sum_{i=1}^{11} d_i^2 = 803$ .

Для оценки степени согласия рядов ранжирования всех специалистов будем использовать коэффициент конкордации (согласия)

$$W = \frac{\sum_{i=1}^{\kappa} d_i^2}{\frac{1}{12} m^2 (\kappa^3 - \kappa) - m \sum_{j=1}^m \sum_{t_j} (t_j^3 - t_j)},$$

где  $t_j$  – число повторений одинаковых рангов у  $j$ -го специалиста.

В нашем примере:

$$t_1 = \frac{1}{12} [(2^3 - 2) + 2(3^3 - 3)] = 4,5;$$

$$t_2 = \frac{12}{1} [(2^3 - 2) + (3^3 - 3)] = 2,5;$$

$$t_3 = \frac{12}{1} [2(2^3 - 2) + (4^3 - 4)] = 6.$$

Таким образом, коэффициент согласия будет равен  $W = 0,82$ .

Необходимо проверить значимость величины  $W$  с помощью критерия  $\chi^2$ . Поскольку  $\kappa > 7$ , используем  $\chi^2$ -критерий. Для 5-процентного уровня значимости и числа степеней свободы  $f = \kappa - 1 = 10$  табличное значение критерия  $\chi_{\text{табл}}^2 = 16,9$ . Чтобы коэффициент согласия был значимым, необходимо выполнение условия

$$\chi^2 > \chi_{\text{табл}}^2.$$

Вычисленное значение данного критерия определим по формуле

$$\chi^2 = \frac{\sum_{i=1}^{\kappa} d_i^2}{\frac{1}{12} m(\kappa^3 - \kappa) - \frac{1}{\kappa - 1} \sum_{j=1}^m t_j} = 25,3 > 16,9.$$

Следовательно, согласие в мнениях специалистов есть, и гипотезу о согласии на 82% можно принять.

Далее осуществляем распределение учебного времени на освоение учебных дисциплин, участвующих в формировании компетенций. В качестве примера рассмотрим одну из одиннадцати рассмотренных выше компетенций – УК-1, на формирование которой необходимо выделить  $\alpha_{\text{УК-1}} = 3,48$  ЗЕ.

Для формирования компетенции УК-1 необходимо освоить 6 учебных дисциплин:

- «Философию» (Ф);
- «Правоведение» (П);
- «Экономику» (Э);
- «Психологию и педагогику» (ПП);
- «Историю» (И);
- «Военно-политическую работу в ВС РФ» (ВПр).

Распределим учебное время на освоение учебных дисциплин, участвующих в формировании компетенции УК-1, используя метод экспертных оценок и модель (2-5), рассмотренные выше. Определим итоговую оценку по сформированной компетенции по результатам промежуточных аттестаций (табл. 5).

Таким образом, итоговая оценка по сформированной компетенции УК-1 по результатам промежуточных аттестаций с учетом веса каждой учебной дисциплины – «хорошо» ( $z = 3,98$ ). Определим зависимость между количеством зачетных единиц, выделенных на освоение учебных дисциплин, и уровнем сформированности компетенции.

В качестве примера рассмотрим учебную дисциплину «Военно-политическая работа в ВС РФ» и определим зависимость между количеством выделенных на ее освоение зачетных единиц и итоговой оценкой по сформированной компетенции УК-1 (рис. 3).

Получили, что при изменении количества зачетных единиц по дисциплине «Военно-политическая работа в ВС РФ» итоговая оценка по сформированной компетенции по результатам промежуточных аттестаций может меняться кардинально (при  $\delta_i = 0,1$  ЗЕ получили  $z = 3,49$ , а при  $\delta_i = 1,0$  ЗЕ –  $z = 4,0$ ).

Далее для определения уровня профессиональной компетентности специалиста разработаем шкалы оценивания компетенций. Для этого определим вес ( $V$ ) каждой учебной дисциплины при формировании компетенции в баллах по формуле (5) (см. табл. 6).

Таблица 3

Количество зачетных единиц, оптимальное для формирования каждой компетенции

Специалисты	Компетенции										
	УК-1	УК-2	УК-3	УК-4	УК-5	УК-6	УК-7	УК-8	УК-9	УК-10	УК-11
$X_i$	30	28	26	14	29	24	16	23	11	30	28
$\alpha_i$	3,48	3,24	3,01	1,62	3,36	2,78	1,85	2,67	1,27	3,48	3,24

Таблица 4

Результаты расчетов

	Компетенции										
	УК-1	УК-2	УК-3	УК-4	УК-5	УК-6	УК-7	УК-8	УК-9	УК-10	УК-11
$d_i$	12	10	8	-4	11	6	-2	5	-7	12	10
$d_i^2$	144	100	64	16	121	36	4	25	49	144	100

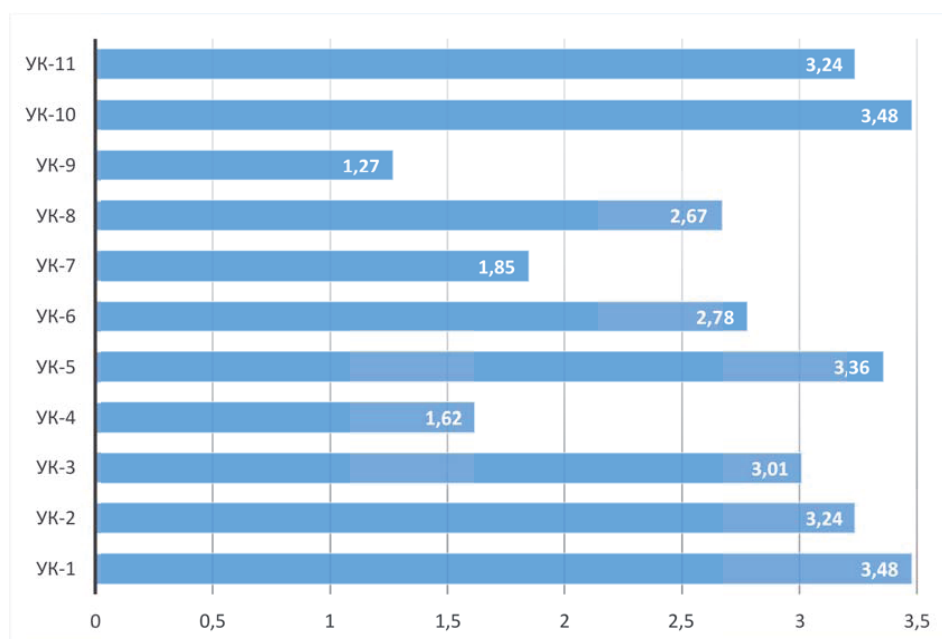
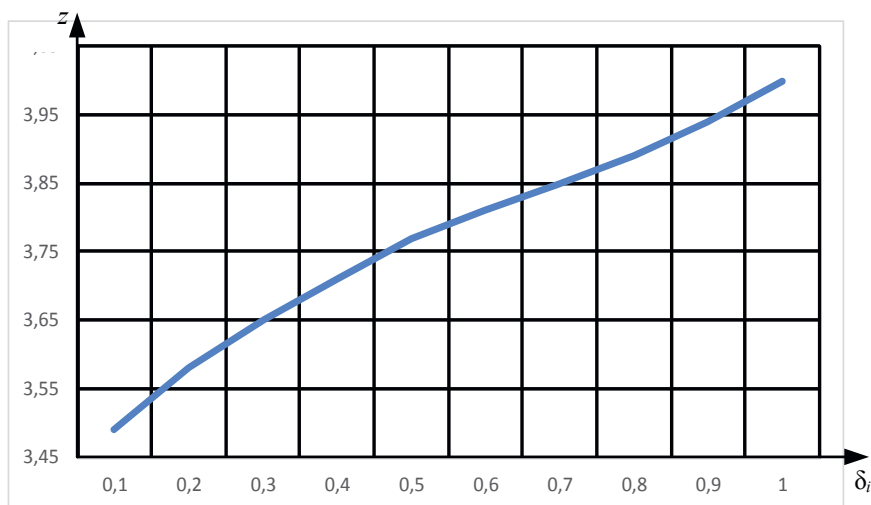


Рис. 2. Количество зачетных единиц, оптимальное для формирования каждой компетенции



**Рис. 3.** Зависимость между количеством зачетных единиц, выделенных на освоение учебной дисциплины «Военно-политическая работа в ВС РФ», и уровнем сформированности компетенции УК-1

Сложив числа нижней строки, получили максимальное возможное количество баллов, необходимое для формировании компетенции УК-1, равное 264. Учитывая вес каждой учебной дисциплины при формировании компетенции УК-1 (табл. 6), построим шкалу оценивания данной компетенции (табл. 7).

Для перехода от 5-балльной к многобалльной системе (компетенция УК-1) воспользуемся формулой линейной интерполяции. Тогда при  $z = 3,98$ , получим  $K_1 \cong 215$ . Другими словами, полученная итоговая оценка «хорошо» по компетенции УК-1 при  $z = 3,98$  соответствует 215 баллам.

Аналогичным образом определяются итоговые оценки и строятся шкалы оценивания всех компетенций, которые приведены во ФГОС ВОЗ++ и КТ. Это дает возможность определить общий уровень профессиональной компетентности специалиста, для чего необходимо просуммировать количество баллов по результатам оценивания сформированности всех компетенций, как представлено, например, на рис. 3.

Таким образом, предлагаемая методика оценивания уровня сформированности компетенций у специалистов по эксплуатации РКТ в процессе обучения позволяет численно оценить не только сформированность компетенций, но и общий уровень профессиональной компетентности.

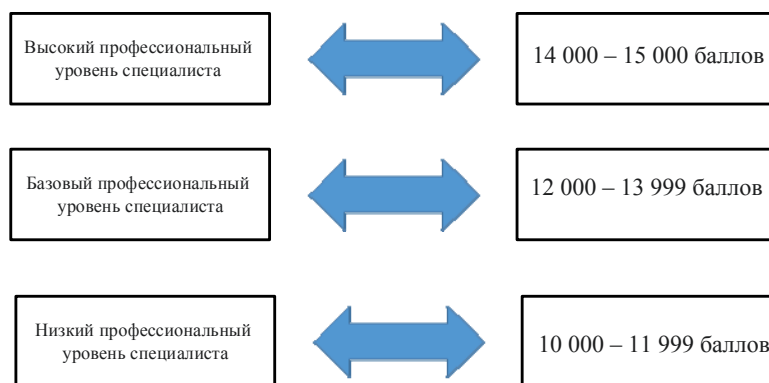
**Заключение.** Квалификационные требования к военно-профессиональной подго-

товке выпускников обуславливают необходимость решения задачи оценивания уровня освоения компетенций, сформированных в процессе обучения специалистов по эксплуатации ВВСТ. Сейчас уровень сформированности компетенций оценивается опосредованно по результатам сдачи зачетов и экзаменов по учебным дисциплинам. Исходя из этого, можно сделать вывод о необходимости определения количественных значений показателей уровня профессиональной и личной компетентности военных специалистов по эксплуатации ВВСТ в процессе обучения и разработки соответствующей методики оценивания.

Разработанная методика включает этапы по ранжированию компетенций согласно их ролям в формировании профессиональной компетентности военного специалиста. Это позволяет не упустить наиболее существенные из них, построить шкалы оценивания компетенций, определить вес каждой дисциплины в сформированной компетенции с привлечением экспертов, определить итоговую оценку по сформированной компетенции по результатам промежуточной аттестации и уровню профессиональной компетентности специалиста-выпускника. В работе показана зависимость между количеством зачетных единиц, выделенных на освоение учебной дисциплины, и уровнем сформированности компетенции.

Методика по завершению освоения основной профессиональной образовательной программы позволяет:

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**



**Рис. 4.** Общая шкала оценивания профессиональной компетентности специалиста

*Таблица 5*

**Определение итоговой оценки по компетенции**

Параметр	Ф	П	Э	ПП	И	ВПР
1. $\delta_i$	0,3	0,25	0,45	0,65	0,65	0,94
2. $m_i$	0,0926	0,0772	0,1389	0,2006	0,2006	0,2901
3. $x_i$	3	5	3	3	4	5
4. $z_i$	0,2778	0,3858	0,4167	0,6019	0,8025	1,4506
$z = 3,98$						

*Таблица 6*

**Определение веса учебных дисциплин при формировании компетенции УК-1**

Параметр \ Дисциплина	Ф	П	Э	ПП	И	ВПР
$V$	30	25	45	65	5	94

*Таблица 7*

**Шкала оценивания компетенции УК-1**

5-балльная система	Многобалльная система	Оценка
4,5 – 5	231–264	5
3,5 – 4,49	201–230	4
2,5 – 3,49	171–200	3

1) оценить сформированность всех компетенций, установленных ФГОС и квалификационными требованиями к военно-профессиональной подготовке выпускников;

2) оценить общий профессиональный уровень подготовки специалиста-выпускника вуза. На частном примере для ФГОС ВО 3++ 24.05.01 рассмотрен механизм применения



предлагаемой методики оценивания уровня сформированности компетенций у специалистов по эксплуатации РКТ в процессе обучения.

### Список литературы

1. Аглымова З.Ш., Камашева Ю.Л., Шевченко Д.В. Об одном подходе к измерению сформированности компетенций // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 2(23). С. 15–18.
2. Братищенко В.В. Измерение сформированности компетенций студентов по данным текущей успеваемости // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23(3). С. 69–78.
3. Бурцева Л.П. Проектирование компетентностно-ориентированных заданий для развития и оценивания общих и профессиональных компетенций обучающихся // Знание. 2016. № 11-3(40). С. 66–69.
4. ГОСТ Р ИСО 9000-2015. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. М., 2018.
5. ГОСТ Р ИСО 9001-2015. Системы менеджмента качества. Требования. М., 2015.
6. ГОСТ Р ИСО 9004-2010. Менеджмент для достижения устойчивого успеха организации. Подход на основе менеджмента качества. М., 2011.
7. Гравченко Ю.А., Гранкин Б.К., Козлов В.В. Частные показатели уровня освоения компетенции специалистом по эксплуатации ракетно-космической техники // Труды Военно-космической академии имени А.Ф. Можайского. 2020. Вып. 672. С. 273–281.
8. Жигилей В.С. Основы теории планирования многофакторных испытаний: учеб. пособие. СПб., 1994.
9. Литвинов В.А., Баумтрог В.Э. Оценка сформированности компетенций обучающихся на основе его портфолио // Современное образование. 2017. № 1. С. 88–98.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 24.05.01 «Проектирование, производство и эксплуатация ракет и ракетно-космических комплексов»: утв. приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 12 авг.а 2020 г. № 964 [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/74568286> (дата обращения: 01.03.2021).

\* \* \*

1. Aglyamova Z.Sh., Kamasheva Yu.L., Shevchenko D.V. Ob odnom podhode k izmereniyu sformirovannosti kompetencij // Azimut nauchnyh issledovaniy: pedagogika i psihologiya. 2018. T. 7. № 2(23). S. 15–18.

2. Bratishchenko V.V. Izmerenie sformirovannosti kompetencij studentov po dannym tekushchej

uspevaemosti // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2019. № 23(3). S. 69–78.

3. Burceva L.P. Proektirovanie kompetentnostno-orientirovannyh zadaniy dlya razvitiya i ocenivaniya obshchih i professional'nyh kompetencij obuchayushchihya // Znanie. 2016. № 11-3(40). S. 66–69.

4. GOST R ISO 9000-2015. Sistemy menedzhmenta kachestva. Osnovnye polozheniya i slovar'. M., 2018.

5. GOST R ISO 9001-2015. Sistemy menedzhmenta kachestva. Trebovaniya. M., 2015.

6. GOST R ISO 9004-2010. Menedzhment dlya dostizheniya ustojchivogo uspekha organizacii. Podhod na osnove menedzhmenta kachestva. M., 2011.

7. Gravchenko Yu.A., Grankin B.K., Kozlov V.V. Chastnye pokazateli urovnya osvoeniya kompetencii specialistom po ekspluatatsii raketno-kosmicheskoy tekhniki // Trudy Voенno-kosmicheskoy akademii imeni A.F. Mozhajskogo. 2020. Vyp. 672. S. 273–281.

8. Zhigilej V.S. Osnovy teorii planirovaniya mnogofaktornyh ispytaniy: ucheb. posobie. SPb., 1994.

9. Litvinov V.A., Baumtrog V.E. Ocenka sformirovannosti kompetencij obuchayushchihya na osnove ego portfolio // Sovremennoe obrazovanie. 2017. № 1. S. 88–98.

10. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po special'nosti 24.05.01 «Proektirovanie, proizvodstvo i ekspluatatsiya raket i raketno-kosmicheskikh kompleksov»: utv. prikazom Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 12 avg.a 2020 g. № 964 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://base.garant.ru/74568286> (data obrashcheniya: 01.03.2021).

### *Methodology of evaluation of the level of competencies development in teaching the specialists of armaments and military and special purpose equipment*

*This article deals with the way of solving the tasks of the evaluation of the level of the competencies development in teaching the specialists of armaments and military and special purpose equipment. There are developed the teaching methods of the evaluation of the level of the competencies' development in teaching process, there are defined the quantitative meanings of the indicators of the level of the professional and personal competence of the military specialists of armaments and military and special purpose equipment.*

**Key words:** *methodology of evaluation, credit, educational subject, ranking, development of competencies, grading system.*

(Статья поступила в редакцию 19.07.2021)

**В.Б. ТОКАРЕВА**  
(Ярославль)

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ВНУТРЕННЕЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У ЮНЫХ ХОККЕИСТОВ

*Очевидна необходимость развития у юных спортсменов командных видов спорта не только волевых качеств, но и внутренней ответственности. Представлена авторская модель педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов.*



Ключевые слова: педагогическое сопровождение, внутренняя ответственность юных хоккеистов, интернальный и экстернальный локус контроля спортсменов, демократический стиль работы тренера.

**Введение.** Хоккей – коллективная игра, где разворачивается вся динамика функционирования малой социальной группы, поэтому для командного вида спорта важно наличие у спортсмена не только физических, но и психологических свойств: коллективизма, ответственности, способности работать в группе и др. В этой связи педагогическая деятельность должна быть направлена на команду, чтобы каждый атлет смог осуществить контроль за своей деятельностью и самоконтроль в соответствии не только со своими целями, но и с целями всей команды, а следовательно, смог проявить внутреннюю ответственность.

Мы вслед за П.Я. Гальпериным понимаем внутреннюю ответственность атлета как склонность приписывать ответственность за результаты собственным способностям и усилиям, которая развивается при условии включенности спортсмена в определенные отношения в соответствии с принятыми им целями и целями всей команды, через способность спортсмена осуществлять контроль за своей деятельностью [6, с. 136].

Внутренняя ответственность как психолого-педагогический феномен является устойчивым свойством личности, сформированным в процессе ее социализации; это личностная переменная, обобщенные ожидания человека относительно того, в какой степени подкрепления зависят от его собственного поведения (интернальный локус), а в какой – кон-

тролируются силами извне (экстернальный локус контроля). Поэтому мы рассматриваем внутреннюю ответственность атлета как индикатор для анализа спортсменами своей деятельности и ее результатов: в процессе оценивания соревнования спортсмен придает значение каждому действию, которое в последующем становится основанием для дальнейшего развития самого атлета. Возлагая на себя ответственность за свои действия и результаты, спортсмен придает осознанность своему поведению, а следовательно, побуждает себя действовать более активно в достижении поставленных целей.

Педагогическое сопровождение развития внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта рассматривается нами как взаимодействие, специально организованный и контролируемый процесс общения атлетов с тренером и педагогом-психологом, а также как деятельность, обеспечивающая создание условий для принятия спортсменом оптимального решения проблем жизненного выбора с опорой на себя, что проявляется в его способности осуществлять контроль за собственной деятельностью.

Среди ученых, рассматривающих педагогическое сопровождение в спортивной деятельности (Г.Д. Горбунов, А.Р. Залалетдинов, В.Л. Пашута и др.), существует приоритетное мнение, что продуктивность педагогической деятельности возрастает, когда психологическое знание помогает педагогу взаимодействовать со спортсменом. Тренер в процессе педагогического сопровождения выполняет роль не только субъекта общения, но и субъекта-организатора деятельности других субъектов, спортсменов и специалистов. Чаще всего выделяют три стиля руководства тренера: авторитарный, демократический и либеральный.

Позиция демократического руководителя базируется не на приказах и репрессиях, а на мнениях команды, например, когда спортсменам дается возможность составить план тренировок. Поэтому такие условия эффективного педагогического сопровождения, как реализация спортсменами рефлексивной позиции в дневнике самоанализа и создание ситуаций выбора для понимания атлетом собственной роли в достижении общих целей команды в совместной деятельности, основываются на осуществлении демократического стиля руководства командой через предоставление возможности спортсменам самостоятельно при-

нимать решения, связанные со спортивной ситуацией, досуговой деятельностью команды, планом тренировок.

Сосредоточение команды на единых, общих целях активизирует и ресурсы каждого спортсмена для реализации своей мечты, поэтому командные виды спорта предполагают много общения атлетов со сверстниками. Исследуемый нами возраст спортсменов – возраст 14–15 лет, когда важное значение имеет возникающее у спортсмена чувство принадлежности к особой «подростковой» общности, ценности которой являются основой для собственных нравственных оценок личности. Именно в данный возрастной период референтная для спортсмена группа способна оказать особенно сильное влияние на развитие у него чувства ответственности за свои обещания и поступки. В этой связи именно у спортсменов командного вида спорта ключевым аспектом в их личностном развитии выступает внутренняя ответственность.

Принимая во внимание результаты исследований Е.Ф. Бажина, А.В. Гришиной, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда, а также Н.П. Александровой, М.А. Бендюковой, для наиболее эффективного педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов мы выделяем атрибуты внутреннего локуса контроля у спортсмена командного вида спорта, которые в последующем будем обозначать как факторы внутренней ответственности: направленность личности на общение, контроль за действием, эмоциональный интеллект.

Внутренняя ответственность берет на себя функцию интегративной характеристики спортсмена, объединяющей в себе такие факторы, как направленность личности на общение, контроль за действием, внутри- и межличностный эмоциональный интеллект, а также является системой управления собственным «я» спортсмена, которая относится к самосознанию атлета и осуществляет регуляцию и контроль его поведения в спортивной деятельности. Педагогическое сопровождение развития внутренней ответственности у спортсмена командного вида спорта помогает спортсмену мобилизовать свои внутренние силы, факторы внутренней ответственности. В данном контексте педагогическое сопровождение выступает как деятельность, обеспечивающая создание условий для принятия спортсменом как субъектом своего развития оптимального решения в различных ситуациях тренировочной и соревновательной деятельности. Про-

веденный анализ феномена внутренней ответственности у атлетов командного вида спорта позволяет разработать модель педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов с учетом результатов проведенного теоретического исследования.

Методологическим основанием при организации взаимодействия участников педагогического сопровождения в рамках предлагаемой модели является экзистенциальный и деятельностный подходы [9]. Модель включает в себя блоки, определяющие действия тренера, педагога-психолога и юных хоккеистов на разных этапах педагогического сопровождения: блок осознания юными хоккеистами целей развития внутренней ответственности и необходимости педагогического сопровождения данного процесса, диагностический блок, конвенциональный блок, поисково-вариативный блок, блок практической деятельности, аналитико-рефлексивный блок, коррекционный блок; развиваемые факторы внутренней ответственности юных хоккеистов на каждом этапе сопровождения; педагогические условия, функции и результаты педагогического сопровождения.

Каждый блок модели отвечает за психолого-педагогическую деятельность тренера и педагога-психолога в отношении юных хоккеистов и включает в себя создание ситуаций выбора спортсменом собственной роли в достижении целей команды, реализацию спортсменами рефлексивной позиции, организацию индивидуального консультирования. Блоки пронизывают все этапы модели педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов и раскрывают функции педагогического сопровождения развития внутренней ответственности (коррекционно-диагностическая функция; функция осуществления психолого-педагогической поддержки атлета; функция обеспечения включенности спортсмена в события; функция стимулирования саморазвития спортсмена на основе рефлексивного анализа ситуации).

Основными принципами педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, заявленными в модели, которые определяют совокупность требований к содержанию и организации дальнейшей опытно-экспериментальной работы, являются принцип стимулирования саморазвития человека; принцип нравственного саморегулирования; принцип социального закаливания спортсменов; принцип актуализации си-

туации [9]. В модели представлены этапы педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов: мотивационно-смысловой, операционно-содержательный, аналитико-оценочный.

Мотивационно-смысловой этап предполагает диагностические действия педагога-психолога, относящиеся к спортивной команде и тренеру, и подразумевает построение плана диагностики факторов внутренней ответственности для спортивной команды. На данном этапе происходит осознание целей развития внутренней ответственности юными хоккеистами, постановка и осознание целей педагогического сопровождения развития внутренней ответственности атлетов, планирование достижения цели тренером и юными спортсменами и осознание спортсменами необходимости педагогического сопровождения данного процесса. Важной функцией данного этапа педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов является осуществление психолого-педагогической поддержки атлета.

Операционно-содержательный этап определяет средства, формы, методы совместной деятельности тренера и педагога-психолога для каждого акта приобщения атлета к спортивной деятельности. На данном этапе присутствует анализ атлетом процесса приобщения его к рефлексивному анализу своей деятельности, когда атлет осознает причастность своих действий к полученному результату.

Операционно-содержательный этап модели педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных спортсменов включает конвенциональный блок, который предусматривает взаимодействие субъектов педагогического сопровождения, где субъекты педагогического процесса договариваются об условиях сопровождения развития внутренней ответственности юных хоккеистов, его границах и формах; поисково-вариативный блок, предполагающий поиск педагогом-психологом определенных вариантов решения запросов тренера и подбор определенных форм и методов педагогического сопровождения юных хоккеистов для развития их внутренней ответственности; блок практической деятельности, где на основе экзистенциального и деятельностного подходов осуществляется психолого-педагогическая деятельность по реализации условий педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов. На данном этапе проявляется такая функция педагогиче-

ского сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, как стимулирование саморазвития спортсмена на основе рефлексивного анализа ситуации.

На аналитико-оценочном этапе педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов спортсмен имеет возможность дать себе адекватную оценку или ту оценку, которая позволяет ему двигаться дальше по пути спортивного и личного совершенствования с помощью обратной связи, которую дает тренер или педагог-психолог. Данный этап в модели раскрывается через аналитико-рефлексивный и коррекционный блоки. Аналитико-рефлексивный блок направлен на анализ эффективности предполагаемых преобразований, где в критериальной базе оценивания эффективности педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов обозначены показатели оценивания развития у спортсменов интернального локуса контроля (направленность личности на общение, саморегуляция, эмоциональный интеллект). В коррекционном блоке педагог-психолог подбирает и применяет средства коррекционной деятельности на основе полученной информации о хоккеисте.

Функцией, пронизывающей данные блоки аналитико-оценочного этапа модели педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов в спортивной деятельности, является обеспечение включенности юного хоккеиста в событие.

Методология и методы исследования. Цель нашего исследования – выявить и обосновать в опытно-экспериментальной работе педагогические условия эффективного педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов. В соответствии с темой исследования и анализом литературы нами были подобраны методики, позволяющие более точно определить развитие факторов внутренней ответственности у спортсменов командного вида спорта, а также выявить стиль руководства у тренеров спортивных команд: методика «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд) [1, с. 152], опросник «Шкала контроля за действием» (Ю. Куль) [5], ориентационная анкета «Определение направленности личности» (Б. Басс), опросник на эмоциональный интеллект «ЭМИн» (Д.В. Люсин), методика «Диагностика склонности к определенному стилю руководства» Е.П. Ильина.

U-критерий Манна-Уитни применялся нами для оценки различий между двумя выборками разных команд по результатам проведенных методик по выявлению факторов внутренней ответственности. U-критерий является ранговым, поэтому он инвариантен по отношению к любому монотонному преобразованию шкалы измерения. Вычисления U-критерия Манна-Уитни осуществлялись в программе SPSS23.

**Результаты исследования.** Целостное описание модели педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов позволяет изучить и обосновать этапы, содержательные блоки, функции, условия и результаты педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов. В соответствии с разработанной моделью педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов строилась опытно-экспериментальная работа с атлетами-хоккеистами в возрасте 14–15 лет. В соответствии с этим был спроектирован, разработан и реализован соответствующий план экспериментальной деятельности по педагогическому сопровождению развития внутренней ответственности юных хоккеистов.

Педагогическое сопровождение развития внутренней ответственности юных хоккеистов на данном этапе предусматривало установление границ взаимодействия педагога-психолога с тренером и командой, определение участия каждого субъекта педагогического сопровождения в достижении желаемого результата, исходя из индивидуальных интересов и притязаний атлетов; актуализацию предстоящей работы по решению проблем команды и отдельных спортсменов; уточнение цели и предполагаемых конечных результатов.

Взаимодействие педагога-психолога с тренером и спортсменами также предусматривало осуществление совместного поиска вариантов решения проблем и установление степени участия педагога-психолога в тренировочных и соревновательных процессах. Реализация педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов предусматривала опору на формы дискуссионных и тренировочных занятий (нравственные беседы; письменный анализ тренировок, своих действий; выполнение упражнений, направленных на принятие другого человека, ситуации в целом), занятий по командообразованию.

Педагогическая деятельность по развитию внутренней ответственности атлетов осуществлялась и в процессе работы спортсмена с дневником самоанализа спортсмена. Подобная работа заключалась в том, что спортсмен анализировал собственные достижения, оценивал свою роль в тренировочном процессе, планировал свою деятельность, принимал решения о перспективах собственной деятельности как на оперативном, так и на стратегическом уровнях. Наглядный анализ событий в дневнике самоанализа спортсмена позволял атлету определить свой вклад и степень ответственности на тренировке и в прошедших матчах.

В процессе педагогического сопровождения в команде обсуждались проблемные ситуации выбора атлетом собственной роли в спортивных обстоятельствах, когда через рефлексивный анализ ситуации спортсмен мог проанализировать степень своей ответственности в специально заданных спортивных условиях. Данные ситуации были составлены на основании экзистенциального и деятельностного подходов для осознания атлетом собственной роли в достижении общих целей команды; ситуации были разделены на позиции игроков (защитник, нападающий, вратарь) в соответствии с их функциями, а также с учетом пожеланий тренера.

Демократический стиль работы тренера предполагает передачу определенных регулятивных функций спортсмену. Посредством регулятивных функций происходит распределение ответственности между атлетами, а следовательно, совместное определение целей деятельности, совместное планирование предстоящей работы, совместное распределение сил, совместный контроль и оценка результатов работы, прогнозирование новых целей и задач [2]. Демократический стиль работы тренера опирается на принципы коллегиальности и поощрения инициативы. В этой связи одной из задач педагога-психолога является использование вместе с тренером, стремящимся к демократическому стилю работы, групповых процедур (собраний и совещаний) по принятию решений, связанных с организацией тренировочного процесса. Вместе с тем характерная для демократического стиля руководства тренера коллегиальность оставляет основные решения на усмотрение старшего тренера, при этом спортсмены выступают в роли «совещательного органа»; вопросы, связанные с тренировочным процессом, регулирует сам тренер в соответствии с собственными запросами, склонностями, предыдущим опытом, ис-

ходя из ситуаций, появившихся в тренировочном процессе.

Педагогом-психологом были предложены для тренера рекомендации по процессу взаимодействия со спортсменами и командой в целом. Данные рекомендации были направлены на формирование у тренера демократического стиля руководства командой. Приоритет демократического стиля в деятельности тренера – это фактор, который дает возможность спортсмену самостоятельно принимать решения (например, в выборе тренировки на льду или за стенами легкоатлетического комплекса; в выборе игровой вариации, новых бросков шайбы, ведения, обводки и др.), осознавать и высказывать свою точку зрения на состав пятёрок для следующего матча. Благодаря нашим рекомендациям тренеру удалось увидеть в атлете не только рекордсмена, но и подростка, у которого в сложных ситуациях могут возникать определенные эмоции и чувства.

По завершении исследования педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов проводился итоговый замер показателей (факторов) внутренней ответственности у юных хоккеистов с помощью представленных выше диагностических методик. Анализ проверки результатов итоговых диагностик методами математической статистики позволил установить, что средние показатели развития внутренней ответственности юных хоккеистов в экспериментальной группе стали выше начальных результатов по следующим показателям: интернальность в области неудач (Ин), интернальность в сфере межличностных отношений (Им), показатель направленности личности на общение (О), показатель контроля за действием при планировании (КДП), внутриличностный эмоциональный и межличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ и МЭИ).

Таким образом, в ходе экспериментальной работы доказана эффективность реализуемого процесса педагогического сопровождения развития внутренней ответственности у юных хоккеистов, что дает основание для следующих выводов:

– внутренняя ответственность спортсмена командного вида спорта предполагает способность атлета к самоконтролю и осуществлению контроля за своей деятельностью, а также склонность приписывать ответственность за ее результаты собственным способностям, усилиям, проявляемым в соответствии с принятыми целями как самого атлета, так и всего коллектива;

– педагогическое сопровождение развития внутренней ответственности у юных хоккеистов является поддерживающей педагогической деятельностью, которая осуществляется как системное взаимодействие педагога-психолога, тренера и спортсменов, направленное на развитие не только традиционных приоритетных волевых качеств личности, но и личностных способностей юных хоккеистов;

– демократический стиль работы тренера проявляется в групповых процедурах по принятию решений, связанных с организацией тренировочного процесса; предполагает передачу спортсмену в тренировочном процессе определенных регулятивных функций, посредством которых происходит распределение ответственности между атлетами; демократический стиль работы тренера позволяет ему включить в тренировочный процесс педагога-психолога и организовать взаимодействие команды с данным специалистом;

Научное исследование по данной проблеме может быть продолжено в следующих направлениях: изучение особенностей развития внутренней ответственности у спортсменов разных командных видов спорта; выявление дополнительных факторов, обеспечивающих эффективность тренировочного процесса спортсменов командного вида спорта.

### Список литературы

1. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психол. журн. 1984. Т. 5. № 3. С. 152–162.
2. Байбородова Л.В., Рожков М.И. Теория и методика воспитания: учебник и практикум для академического бакалавриата. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2019.
3. Горбунов Г.Д. Психопедагогика спорта: учеб. пособие. 6-е изд., испр. и доп. М., 2020.
4. Ильин Е.П. Психология спорта. СПб., 2019.
5. Куль Ю., Щапкин С., Гусев А. Теория волевого торможения и эмпирический тест: Индивидуальные различия в топографии моделей ERP для ориентированной на действие и состояние обработки эмоциональных слов // Исследовательские отчеты Университета Оснабрюк. 1994. № 99. С. 1–52.
6. Молчанов С.В. Проблема формирования внутренней ответственности в трудах П.Я. Гальперина // Национальный психологический журнал. 2017. № 3(27). С. 136–143.
7. Пашута В.Л., Курьянович Е.Н. Психолого-педагогическое сопровождение подготовки военнослужащих военно-физкультурного вуза на современном этапе реформирования высшей военной школы: моногр. СПб., 2013.

8. Рожков М.И., Сапожникова Т.Н. Воспитание социальной ответственности и гражданской позиции старшеклассников: метод. пособие. Ярославль, 2012.

9. Рожков М.И. Индивидуализация воспитания: экзистенциальный подход [Электронный ресурс]. URL: <https://studydoc.ru/doc/4184908/m.i.-rozhkov.individualizaciya-vospitaniya> (дата обращения: 20.10.2020).

10. Родионов А.В. Подготовка педагога дополнительного образования в области физической культуры: психологическое сопровождение в детско-юношеском спорте: учебник для среднего профессионального образования / под общ. ред. А.В. Родионова. М., 2020.

\* \* \*

1. Bazhin E.F., Golykina E.A., Etkind A.M. Metod issledovaniya urovnya sub#ektivnogo kontrolya // Psihol. zhurn. 1984. T. 5. № 3. S. 152–162.

2. Bajborodova L.V., Rozhkov M.I. Teoriya i metodika vospitaniya: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. 2-e izd., pererab. i dop. M., 2019.

3. Gorbunov G.D. Psihopedagogika sporta: ucheb. posobie. 6-e izd., ispr. i dop. M., 2020.

4. Il'in E.P. Psihologiya sporta. SPb., 2019.

5. Kul' Yu., Shchapkin S., Gusev A. Teoriya volevogo tormozheniya i empiricheskij test: Individual'nye razlichiya v topografii modelej ERP dlya orientirovannoj na dejstvie i sostoyanie obrabotki emocional'nyh slov // Issledovatel'skie otchety Universiteta Osnabryuk. 1994. № 99. S. 1–52.

6. Molchanov S.V. Problema formirovaniya vnutrennej otvetstvennosti v trudah P.Ya. Gal'perina // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2017. № 3(27). S. 136–143.

7. Pashuta V.L., Kur'yanovich E.N. Psihologopedagogicheskoe soprovozhdenie podgotovki voennosluzhashchih voenno-fizkul'turnogo vuza na sovremennom etape reformirovaniya vysshej voennoj shkoly: monogr. SPb., 2013.

8. Rozhkov M.I., Sapozhnikova T.N. Vospitanie social'noj otvetstvennosti i grazhdanskoj pozicii starshklassnikov: metod. posobie. Yaroslavl', 2012.

9. Rozhkov M.I. Individualizaciya vospitaniya: ekzistencial'nyj podhod [Elektronnyj resurs]. URL: <https://studydoc.ru/doc/4184908/m.i.-rozhkov.individualizaciya-vospitaniya> (data obrashcheniya: 20.10.2020).

10. Rodionov A.V. Podgotovka pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya v oblasti fizicheskoy kul'tury: psihologicheskoe soprovozhdenie v detsko-yunosheskom sporte: uchebnik dlya srednego professional'nogo obrazovaniya / pod obshch. red. A.V. Rodionova. M., 2020.

### ***Pedagogical support of the development of moral responsibility of young hockey players***

*The article deals with the necessity of the development of not only the volitional powers but also the moral responsibility of young sportsmen of team sport. There is presented the author's model of the pedagogical support of developing the moral responsibility of young hockey players.*

**Key words:** *pedagogical support, moral responsibility of young hockey players, internal and external locus of sportsmen control, democratic style of coach work.*

(Статья поступила в редакцию 01.06.2021)

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

**С.В. РАКИТИНА**  
(Волгоград)

**ПРОСТРАНСТВО НАУЧНОГО  
ТЕКСТА КАК СРЕДА  
ОТРАЖЕНИЯ И ПОРОЖДЕНИЯ  
КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ СМЫСЛОВ  
В НАУЧНЫХ ИЗЫСКАНИЯХ  
УЧЕНОГО**

*Научный текст рассматривается с позиций когнитивно-дискурсивного подхода как среда репрезентации концептуальных смыслов в научной деятельности автора-ученого. Предлагается модель отображения и порождения концептуальных смыслов как текстового выражения нового знания.*



Ключевые слова: *пространство научного текста, концептуальные смыслы, когнитивно-дискурсивный подход, дискурсивная деятельность, научная концепция, научный концепт, механизмы порождения научных текстов.*

В современной лингвистике научный текст изучается с позиций специфики научного общения, характеристики основных стилиобразующих категорий, способов выражения диалогичности, адресованности, интердискурсивности, принципов изучения индивидуального стиля автора-ученого, интерпретации научного текста как результата его дискурса, структурной организации, интегрального подхода к изучению и др. (Е.А. Баженова, Е.И. Варгина, С.В. Гричин, Н.В. Данилевская, М.П. Котурова, Ю.Е. Прохоров, Н.С. Соловьева, Т.Н. Хомутова, В.Е. Чернявская и др.).

Несмотря на продолжающееся многоаспектное изучение научного текста, до настоящего времени не выработано целостного представления о его пространстве как среде отражения и порождения концептуальных смыслов в научной дискурсивной деятельности ученого, о соотношении их с концептами, ко-

торые организуются, формируются в концепции. Дискурсивная деятельность рассматривается как речемыслительная деятельность, которая определяет момент овладения речью – процесс текстообразования («оречевления»). Научный концепт в данном исследовании понимается как единица сознания, актуализирующаяся в научном дискурсе ученого на определенном этапе его научного познания; «квант» знания, предопределяющий в конечном счете интенционально содержание нового научного знания, служащий источником его смыслопорождения. Концептуальные смыслы рассматриваются как элементы научного знания в дискурсивной деятельности ученого.

В лингвистике выделяются концептуально значимые смыслы как основные единицы смысловой структуры текста [5, с. 74]. Это сложные семантические образования, соотносящиеся с концепцией, рассматриваемой как феномен сознания, система идей, рождающихся в процессе осмысления научного знания и представляющих ту совокупность взаимосвязанных концептов, которая обуславливает сущность заключенного в нем нового научного знания. В концепции, представляющей фрагмент концептосферы автора-ученого, находит отражение, прежде всего, субъективное видение мира, личностный смысл. Объективируясь посредством отобранных автором языковых знаков, концептуально значимые смыслы составляют текстовое выражение нового знания; сам текст при этом приобретает вид оптимального пространства упорядоченной совокупности этих смыслов, выступает знаком, являющим их как целостную, сложившуюся систему.

Актуальность исследования связана с моделированием пространства научного текста, представляющего среду отражения концептуальных смыслов. При этом научный текст с позиций когнитивно-дискурсивного подхода в рамках данной проблемы рассматривается:

а) как особый «продукт» когнитивно-дискурсивной деятельности автора-ученого, обуславливающийся уровнем развития научных достижений в исследуемой области, объемом предметного знания, ориентацией на потенциального адресата, стилевой принадлежностью, особенностями жанра, целями, интен-



циями, дискурсивными стратегиями и тактиками, дискурсивными действиями, дискурсивными ситуациями и др.;

б) экспликация формирования научной концепции, выделяемой во фрагменте текста, целом тексте или во всем научном творчестве ученого и вносящей коррективы в его научную картину мира;

в) способ репрезентации этапов формирования научного знания, работы механизмов порождения научных текстов;

г) реализация индивидуальной текстовой деятельности автора научного текста как языковой личности;

д) пространство выявления адресатом многоуровневых концептуальных смыслов, концептов.

Научная новизна исследования определяется углублением когнитивно-дискурсивной теории научного текста, включающей описание его пространства как среды отражения и порождения концептуальных смыслов, (а) выступающих единицей смысловой структуры текста; (б) выражающих новое знание, рождение, осмысление и текстовое предъявление которого можно проследить по коду, хранящему «следы» дискурсивной деятельности автора-ученого, представляющей когнитивный процесс материализации его индивидуального, личностного знания, организующего текст как замкнутую информационную систему, выраженную в языковых знаках; (в) появляющихся в результате связи работы механизмов порождения текста со спецификой речемышления автора (глубиной потенциала авторских концептов – ядра научного дискурса, путями и способами приращения концептуальных смыслов при формировании когнитивно-дискурсивного содержания в процессе научных изысканий ученого и т. д.).

В качестве основных механизмов порождения текста при этом выступают *целеполагание* – главный организатор дискурсивного пространства текста, *интенциональность* – катализатор пропозиций автора в направлении прогнозируемого содержания текста, механизм стимулирования процесса представления нового знания в научном тексте; *интертекстуальность* как категория, выполняющая в научном тексте регулятивную, оппонирующую, аргументирующую, апеллирующую, экспрессивную и другие функции; *диалогичность*, рассматриваемая с позиций активизации концептуальных смыслов оппонентов и сторонников в дискурсии автора, определения значимости нового знания, его кристаллизации и др.

Порождение новых смыслов – это одна из функций текстов, которая возникает в момент коммуникативного движения их от автора к воспринимающему сознанию. В этом случае текст, выступая «смысловым генератором», берет на себя инициативу, порождает особую семантическую энергию, появляющуюся вне воли автора [7, с. 1587]. Отражая определенную структуру знания, смысл представляет концептуализированную единицу. Вместилищем смысла при этом можно считать научный концепт, составляющий когнитивную сущность, мысленное образование; стимулирующий познание, направляющий процессы смыслопорождения в научном поиске; проецирующий недостающее звено в концептуальной картине мира ученого; определяющий ценность нового знания в формируемых и формулируемых на ее основе научных текстах.

Смысл и концепт являются принадлежностью концептуальных систем [6], систем информации, формирующихся в сознании носителей языка, устанавливающих их отношения друг с другом и окружающей действительностью. Смысл, по мнению Н.Ф. Алефиренко, является логическим коррелятом концепта, генетически и функционально связан с пониманием и оценкой познаваемого объекта, порождается воспринимающим сознанием, «как правило, субъективен, поскольку всегда кто-то открывает, находит, распознает, интерпретирует» [1, с. 126–132]. С позиции М.Р. Прокуракова, структурообразующими элементами смысла выступают концепты [8].

При рассмотрении поэтапной эволюции смыслопорождающего концепта в процессе формирования нового знания соотношение концепта и смысла представляется следующим образом:

– дискурсивные смыслы и другие кванты «старых» знаний, хранящиеся в концептосфере автора будущего научного текста, активизируются смыслопорождающим концептом, содержащим ядерный смысл нового знания, который интенцирует, мотивирует процесс познания, активизирует смыслы-хранители «своих» и «чужих» старых знаний;

– активизированные дискурсивные смыслы, хранящиеся в устоявшихся индивидуальных концепциях автора будущего текста, вступают со смыслопорождающим концептом в своеобразный «состязательный» диалог, в ходе которого рождаются новые смыслы и, соответственно, новые логические и понятийные подсистемы;

– рождающиеся новые смыслы проходят строгий контроль во внутреннем диало-

ге со смыслами-хранителями оппонирующих текстов;

– прошедшие контроль во внутреннем диалоге с оппонентами новые дискурсивные смыслы подвергаются жесткому контролю на свое соответствие концептуальной картине мира ученого (автора будущего научного текста), относительно которой – в рамках формирующегося когнитивно-дискурсивного пространства – они получают свою речемыслительную значимость;

– находя свое место, примеряя на себя «одежды» текстовых и языковых значений, дискурсивные смыслы выстраиваются в концепты и концепции будущих текстов или фрагментов этих текстов, в которых автор намеревается их окончательно реализовать;

– объективированные в речевых смыслах и языковых значениях дискурсивные смыслы находят «свое» место в рождающемся концептуальном пространстве текста, формируют результирующий их текст [9, с. 30–31].

Если говорить о соотношении концепта и смысла, то, следуя логике представленных выше рассуждений, можно предположить, что концепт структурно представлен элементами смысла, вместе с тем на основе концепта как смыслопорождающей единицы намечается когнитивный контур для новых смыслов. Например, в результате исследования когнитивно-дискурсивного пространства научных текстов В.И. Вернадского установлено, что через все его научное творчество проходит концепт «Жизнь» (статьи «Начало и вечность жизни», «Об условиях появления жизни на Земле» и др., монографии «Биосфера», «Живое вещество», «Химическое строение биосферы Земли и ее окружения», «Научная мысль как планетное явление» и др.). В данный концепт включены смыслы, связанные с появлением биосферы, понятиями о живом веществе, об эволюции биосферы в ноосферу, в которой, по мнению автора, определяющей развитие становится человеческая мысль, сравниваемая по своему воздействию на природу с геологическими процессами, и др. Актуализация дискурсивных смыслов, содержащихся в гиперконцепте «Жизнь», требовала структурирования мыслимой массы, которая разбивала смысловое пространство, притягивала новые смыслы, воплощающиеся в текстах В.И. Вернадского в концепции. Все это приводило к появлению таких макроконцептов, как «Биосфера», «Живое вещество», «Ноосфера» и др., осмысление которых заняло значительные этапы научной деятельности ученого. Они стимулировали появление, формирование и формулиро-

вание концептов, среди которых «Живые организмы», «Автотрофные организмы», «Бактериофаг», «Косное вещество», «Биогенное вещество», «Человек», «Наука», «Ученый», «Разум» и др. Эти и другие концепты подсказали темы (микро-макро-гипертемы) множеству его текстов, получивших сегодня мировую известность как учения, теории, концепции, подходы и т. п.

Пытаясь разобраться в сложной проблеме происхождения и эволюции жизни, В.И. Вернадский (в частности, в статье «Начало и вечность жизни») актуализирует новые смыслы в процессе использования:

– метафоры «загадка жизни» для обозначения данной проблемы;

– лексико-синтаксических повторов, акцентирующих внимание на концептуально значимых смыслах (например, концептуально значимая информация, представленная словосочетанием *загадка жизни*, повторяется только на первых двух страницах статьи 10 раз, сопровождаясь определением *вечная*, употребляясь со словами *разрешить* (4 раза), *разрешение* (6 раз), *решение* (9 раз);

– конструкции с отрицанием (*нет вопросов более важных для нас*), содержащим утверждение важности данного вопроса;

– большого количества вопросительных, вопросно-ответных конструкций, объективирующих рождающиеся смыслы, выстраивающие новые логические понятийные подсистемы, получающие свою речемыслительную значимость: «Было ли когда-нибудь и где-нибудь начало жизни и живого, или жизнь и живое такие же вечные основы космоса, какими являются материя и энергия? Характерны ли жизнь и живое только для одной Земли, или это есть общее проявление космоса? Имела ли она начало на Земле, зародилась ли в ней? Или же в готовом виде проникла в нее извне с других небесных светил?» и др. [4, с. 262].

Компрессия концептуального смысла текста определяет стратегию развития его содержания. Так, первые соображения о планетном значении совокупности живых организмов, населяющих Землю и преобразующих ее, стали для В.И. Вернадского предчувствием учения о биосфере (в книге «Биосфера», 1926), которое складывалось в его подсознании, воплощаясь в яркие смыслы о границах биосферы (биосфера – «поверхность нашей планеты, ее наружная оболочка, ограничивающая ее от космической среды» [2, с. 8]); ее целостности («Можно говорить обо всей жизни, о всем живом веществе как о едином целом в механизме биосферы» [Там же, с. 22]). «Твари Зем-

ли являются созданием сложного космического процесса, необходимой и закономерной частью стройного космического механизма» [2, с. 11]; о веществе биосферы («вещество биосферы проникнуто энергией, оно становится активным, собирает и распределяет в биосфере полученную в форме излучений энергию, превращает ее... в энергию в земной среде, свободную, способную производить работу» [Там же, с. 10]; о «всюдности» жизни, способности организмов к размножению [Там же, с. 31–32] и других фактах и идеях, рассматривающих биосферу как область жизни на планете.

Синтез работ, посвященных биосфере в последующие годы, представлен в посмертном труде В.И. Вернадского «Химическое строение биосферы Земли и ее окружения» [3]. Концепция ученого о биосфере расширяется за счет включения совокупности смыслов, характеризующих биосферу:

– как «среду нашей жизни, ту “природу”, которая нас окружает... Человек – прежде всего – своим дыханием, проявлением всех своих функций связан с этой “природой”» [Там же, с. 56];

– определяющую «основные черты поверхности нашей планеты: близость к космосу, не повторяющуюся на нашей Земле, и существование исключительно на ней живого вещества» [Там же, с. 45];

– принадлежащую «...к тем земным оболочкам, которые находятся геологически в непрерывном движении» [Там же, с. 71];

– обладающую основным признаком – «участие во всех процессах живого вещества» [Там же, с. 71–72];

– «теснейшим образом связанную с формой планеты; и эмпирически давно, без углубления в логический анализ понятий, научная мысль и научная работа стали на эту точку зрения» [Там же, с. 98];

– «...область максимальной изменчивости, наблюдаемой на нашей планете, в ней сплошность геологических оболочек, с которой до сих пор мы встречались, впервые нарушена» [Там же, с. 118];

– «определенная геологическая оболочка земли», материально-энергетические процессы в которой «неразрывно связаны с человечеством как живым веществом» [Там же, с. 209] и др.

Как видим, дискурсивные смыслы представляют собой до конца не оформленные образования, сгустки разной плотности, из которых выстраиваются концепты и концепции. Концепция при этом в свернутом виде может рассматриваться как дискурсивный смысл, со-

прикасающийся, взаимодействующий в пространстве текста с промежуточными смыслами, соединяющими концепты в концепции.

Концептуально значимые смыслы составляют концептуальную структуру текста. Сильную позицию в этой структуре, как известно, занимает заголовок, выступающий особым элементом, отражающим его семантическую многомерность, конденсирующим концептуальный смысл, содержащим ключ к его пониманию, направляющим восприятие читателя, организующим познавательную деятельность, служащим ориентиром для дальнейших рассуждений. Другими словами, заглавие является средством именованности смысла, обобщения авторских концептов; синергетической доминантой в концептуальном пространстве текстов [10, с. 49].

Заголовок научного текста, выступая основной информационной единицей, определяющей тему, содержание, замысел автора, в научных текстах В.И. Вернадского приобретает различный характер: выражает общий смысл рассматриваемой проблемы («Лекции по минералогии», 1897; «Основы кристаллографии», 1904; «Проблема времени в современной науке», 1932 и др.); ее конкретизацию («О причинах некоторых оптических аномалий в кристаллах», 1897; «Об иксинолите Ильменских гор», 1910; «Ход жизни в биосфере, 1925 и др.); особенности авторской позиции («Очередная задача изучения естественных производительных сил», 1926; «О влиянии живых организмов на изотопические смеси химических элементов», 1931, «Несколько слов о ноосфере, 1944 и др.).

Смысл опосредуется в научных текстах через язык, выступающий его материальной формой. При этом смысл, требующий языкового оформления, имеет свою недосказанность. В процессе анализа пространства научного текста, в частности его семантической организации, важно проследить движение смысла внутри концепта, способствующее выстраиванию концепции будущих текстов, определению субъективных способов представления ее содержания.

#### Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Язык, познание и культура: Когнитивно-семиологическая синергетика слова: моногр. Волгоград, 2006.
2. Вернадский В.И. Биосфера. СПб, 1926 [Электронный ресурс]. URL: [https://rusneb.ru/catalog/000219\\_000011\\_RU\\_IBIS\\_0000650099/](https://rusneb.ru/catalog/000219_000011_RU_IBIS_0000650099/) (дата обращения: 15.06.2021).

3. Вернадский В.И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружения. М., 1987.
4. Вернадский В.И. Начало и вечность жизни // Живое вещество и биосфера. М., 1994. С. 262–283.
5. Дымарский М.Я. Проблемы текстообразования и художественный текст (на материале русской прозы XIX–XX вв.). СПб., 1999.
6. Павеленис Р.И. Проблема смысла: Современный логико-философский анализ языка. М., 1983.
7. Переволочанская С.Н. Концептуальная «оплотненность» текста // Изв. Самар. науч. центра Рос. академии наук. 2009. Т. 11. № 4(6). С. 1587–1595.
8. Проскуряков М.Р. Концептуальная структура текста: лексико-фразеологическая и композиционно-стилистическая экспликация: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2000.
9. Ракитина С.В. Когнитивно-дискурсивное пространство научного текста: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2007.
10. Ракитина С.В., Ефремова Н.В. Заглавие как основной текстовый концепт (на материале книг Н.М. Амосова «Мысли и сердце» и Ф.Г. Углова «Сердце хирурга» // Вестн. Иркут. лингв. ун-та. 2014. № 2(27). С. 48–53.

\* \* \*

1. Alefirenko N.F. Yazyk, poznanie i kul'tura: Kognitivno-semiologicheskaya sinergetika slova: monogr. Volgograd, 2006.
2. Vernadskij V.I. Biosfera. SPb, 1926 [Elektronnyj resurs]. URL: [https://rusneb.ru/catalog/000219\\_000011\\_RU\\_IBIS\\_0000650099/](https://rusneb.ru/catalog/000219_000011_RU_IBIS_0000650099/) (data obrashcheniya: 15.06.2021).
3. Vernadskij V.I. Himicheskoe stroenie biosfery Zemli i ee okruzheniya. M., 1987.
4. Vernadskij V.I. Nachalo i vechnost' zhizni // Zhivoe veshchestvo i biosfera. M., 1994. S. 262–283.
5. Dymarskij M.Ya. Problemy tekstoobrazovaniya i hudozhestvennyj tekst (na materiale russkoj prozy XIX–XX vv.). SPb., 1999.
6. Pavelenis R.I. Problema smysla: Sovremennyy logiko-filosofskij analiz yazyka. M., 1983.
7. Perevolochanskaya S.N. Konceptual'naya «oplotnennost'» teksta // Izv. Samar. nauch. centra Ros. akademii nauk. 2009. T. 11. № 4(6). S. 1587–1595.
8. Proskuryakov M.R. Konceptual'naya struktura teksta: leksiko-frazeologicheskaya i kompozicionno-stilisticheskaya eksplykaciya: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. SPb., 2000.
9. Rakitina S.V. Kognitivno-diskursivnoe prostranstvo nauchnogo teksta: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2007.
10. Rakitina S.V., Efremova N.V. Zaglavie kak osnovnoj tekstovoj koncept (na materiale knig N.M. Amosova «Mysli i serdce» i F.G. Uglova «Serdce hirurga» // Vestn. Irkut. lingv. un-ta. 2014. № 2(27). S. 48–53.

### *Scientific text space as the environment of the reflection and production of the conceptual senses in the scientist researches*

*The scientific text is considered from the perspective of the cognitive and discursive approach as the environment of the representation of the conceptual senses in the scientific activities of the author-scientist. There is suggested the model of the reflection and production of the conceptual senses as the text expression of new knowledge.*

**Key words:** *scientific text space, conceptual senses, cognitive and discursive approach, discursive activities, scientific concept, mechanisms of scientific texts production.*

(Статья поступила в редакцию 26.07.2021)

**М.Г. ЮРЧЕНКО**  
(Бишкек, Киргизская Республика)

### **ПОНЯТИЙНЫЕ ПРИЗНАКИ МАКРОКОНЦЕПТА «ОБУЧЕНИЕ»**

*Анализируются толковые и энциклопедические словари русского языка с целью выявления и описания понятийных признаков макроконцепта «обучение». Для анализа взято 11 толковых, 2 энциклопедических и 3 словаря русского языка. Выявлено 33 понятийных признака исследуемого концепта, которые объединены в 8 блоков.*

**Ключевые слова:** *концепт, макроконцепт, понятийный признак концепта, ментальное образование, лингвокультурология.*

Концепты как ментальные образования внутри любого языка являются самыми древними хранилищами представлений народа о человеке, всем, что он познавал и осваивал на протяжении своего развития. По мнению М.В. Пименовой, «понятие есть часть концепта» и «понятийные признаки входят в структуру концепта» [23, с. 17].

Источником сведений о понятийных признаках служат толковые словари. «Выявление

Понятийные признаки макроконцепта «обучение»

Признаки	Словарные источники															
	[8]	[34]	[22]	[9]	[18]	[11]	[3]	[31]	[2]	[29]	[10]	[35]	[31]	[4]	[33]	[30]
1. ‘(давать / передавать / сообщать) знания’	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-
2. ‘(давать / передавать / сообщать) навыки’	-	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-
3. ‘(давать/передавать) опыт/взгляды’	-	-	+	+	+	-	+	+	-	+	-	-	-	-	+	-
4. ‘(давать / передавать / сообщать) умения’	-	-	+	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-
5. ‘давать образование / обеспечивать возможность учиться’	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
6. ‘наставление/совет’	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
7. ‘твердить/вперять (в мысль/память)’	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+
8. ‘преподносить уроки / обогащать опытом (пониманием)’	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. ‘учить/научить’	+	-	+	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	-	-	-
10. ‘заучивать/постигать что-либо’	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
11. ‘обосновывать / развивать / высказывать (мысль / теорию / положение)’	-	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-	-	+	-
12. ‘усваивать / воспринимать / запоминать’	-	-	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	+	-	+	-
13. ‘объяснять/показывать, как нужно делать’	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14. ‘обучение / учение / учеба’	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
15. ‘поучать / внушать / наставлять / воспитывать (качества, черты характера)’	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+
16. ‘оказывать (влияние)’	-	+	-	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-

Признаки	Словарные источники															
	[8]	[34]	[22]	[9]	[18]	[11]	[3]	[31]	[2]	[29]	[10]	[35]	[31]	[4]	[33]	[30]
17. 'преподавать'	+	-	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+
18. 'преподаватель'	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
19. 'учитель (школьный / домашний / сельский)'	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
20. 'заслуженный учитель'	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21. 'профессор/ученый'	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
22. 'человек, обладающий авторитетом, имеющий последователей'	-	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23. 'лицо, занимающееся преподаванием'	-	+	+	+	-	+	-	+	+	-	-	-	+	-	+	-
24. 'глава / автор / распространитель учения'	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
25. 'учащийся / ученик / человек, который учится чему-либо'	-	-	-	-	+	-	-	+	+	-	+	-	+	-	+	-
26. 'последователь/сторонник (взглядов / учения / деятельности)'	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-
27. 'наставник (нища)'	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
28. 'дом учителя'	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
29. 'выучка'	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
30. '(вы)учиться'	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
31. 'перенимать'	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
32. 'бить / наказывать / заставлять'	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	-
33. 'дрессировать'	-	-	-	-	+	+	-	-	+	-	+	-	-	-	-	-

понятийных признаков концепта путем описания лексического значения слова – репрезентанта концепта является одним из этапов концептуального анализа» [23, с. 17]. Теоретическую основу данной статьи составили работы отечественных и зарубежных лингвистов, среди которых В.И. Карасик [16; 17], В.А. Маслова [19; 20], М.В. Пименова [25; 27], С.Г. Воркачев [5–7], Дж. Фельдман, С. Нарайянан [36], Дж. Лакофф [38], С. Хармон [37]. Р.В. Лэнкер, изданный в России под фамилией Лангакер [39], К. Вьмер-Хастингс, К. Ксу [40].

Согласно С.Г. Воркачеву, понятийный компонент определить «уместнее всего “апофатически”, через отрицание: это то в содержании концепта, что не является метафорически образным и не зависит от внутрисистемных (“значимостных”) характеристик его языкового имени» [5, с. 55]. Среди научных школ, занимающихся концептуальными исследованиями, наблюдается небольшое расхождение в трактовке термина *концепт*. В данной работе и в дальнейшем исследовании мы будем опираться на идеи Санкт-Петербургско-Кемеровской школы концептуальных исследований [21; 24; 26; 28].

Целью настоящей работы является рассмотрение и описание понятийных признаков макроконцепта «обучение», согласно методологии концептуального анализа структуры ментального образования, автором которой является М.В. Пименова. Рабочим термином в статье является *понятийный признак*: «под *понятийными* понимаются признаки концепта, актуализированные в словарных значениях в виде семантических компонентов (сем) слова – репрезентанта концепта» [23, с. 314].

Актуальность проводимого исследования заключается в недостаточной изученности макроконцепта «обучение» в трудах отечественных и зарубежных лингвистов [1; 12–15].

Методология и методы исследования. Основными методами исследования выступают описательный, сравнительно-сопоставительный, интерпретативный и статистический метод обработки данных. Языковой материал взят из Национального корпуса русского языка ([www.ruscorpora.ru](http://www.ruscorpora.ru)).

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ 16 толковых словарей и энциклопедий русского языка позволил выделить 33 понятийных признака макроконцепта «обучение». Полученные данные приведены в табл. 1. Знаком + обозначаются отмеченные понятийные признаки, представленные в том или ином словаре. Отсутствующие признаки обозначаются знаком –.

Современное первичное значение лексемы *учитель* – «лицо, занимающееся преподаванием какого-нибудь предмета в начальной и средней школе, преподаватель, школьный работник» [34, с. 715], «тот, кто преподает какой-либо учебный предмет в школе; преподаватель» [18, с. 1411; 32, стб. 1157; 31, с. 543]. Рассмотрим значение лексемы *ученик*: «учащийся начального или среднего учебного заведения; тот, кто проходит профессиональную выучку где-либо, у кого-либо; последователь, сторонник чьего-либо учения и практической деятельности» [2; 10; 18, с. 1411; 31]. В большинстве словарных статей мы встречаем характеристику учителя:

– по *преподаваемому предмету* – «учитель математики/пения...»: *Неосторожно обнаружил перед учителем пения свой голос и слух* (И. Грекова. Фазан);

– по *местности* – «сельский учитель, городской учитель»: *А льготников определять не по категориям – ветераны труда, сельские учителя и т. п., а исключительно на основе прожиточного минимума семьи* (И. Пылаев. Политический капремонт);

– по *возрасту* – «молодой, старый»: *Но молодой учитель произвел на меня, четырнадцатилетнего, как и на всех мальчишек, совершенно ошеломляющее впечатление* (И.Э. Кио. Иллюзии без иллюзий);

– по *виду деятельности* – «учитель старших/начальных классов: средней / старшей / вечерней / сельской школы, домашний (гувернер, репетитор): *И гимназия, и домашние учителя сделали свое* (Д. Гранин. Зубр);

– по *уровню компетентности* – «опытный/неопытный, начинающий»: *Это, может быть, меньше, чем получает американский президент, но в 40 раз больше, чем у нас получает начинающий учитель (с надбавками)* (Б. Варецкий. Стыдные уроки барства. Власть и бедность);

– по *профессионально-статусной оценке* – «народный, заслуженный»: *В.Ф. Шаталов и С.Н. Лысенкова получили звание «народный учитель СССР» в 1990 году* (С. Виноградов. Система Шаталова – в чем суть?).

Учитель также может быть описан соответственно формату обучения – «учитель очной / заочной / дистанционной формы обучения». Однако это не находит подтверждения в НКРЯ.

Толковый словарь В.И. Даля наряду с формами *учитель(ница)* приводит такие формы, как ‘учильщик’, ‘учительша’ (жена учителя), ‘учительный муж’. В словаре Д.Н. Ушако-

ва мы также находим лексемы *учитель*, *муж* как синонимы. В словаре С.А. Кузнецова учитель – это ‘человек, обладающий высоким авторитетом для кого-либо, имеющий последователей’. Демонстрирует это и НКРЯ: *Классные дамы занимались только надзором; для преподавания же наук приходили настоящие учителя в очках, в синих фраках с золотыми пуговицами* (А.И. Куприн. Храбрые беглецы); *Базаров продолжал хохотать, но Аркадий, как ни благоговел перед своим учителем, на этот раз даже не улыбнулся* (И.С. Тургенев. Отцы и дети).

Анализ словарных статей показал, что ни в одном из словарей не выделены все признаки. В пятнадцати словарях из шестнадцати обучение связано с наставлением и поучением: ‘наставлять / поучать / внушать / воспитывать (качества, черты характера)’. Например: *Здесь Учитель мира наставлял народ, толковал Священное Писание; Он назвал этот храм домом Отца Своего; из двора этого храма Он изгнал торгующих (Ин 2: 13–22)* (Архимандрит Августин. Святыня трех религий); *Но Налогов не пожелал быть учителем – наставлял «всякое дубье», и начал служить в канцелярии* (А. Успенский. Переподготовка); *В работе сохранил характер и навыки учителя – больше поучает, разъясняет* (А. Микоян. Так было); *После воодушевленных походов толпой в изостудию очень скоро с учителем осталась горстка, как он же внушал, «лучших из лучших»* (О. Павлов. Асистолия). Данные понятийные признаки восходят к мотивирующим, сохраняя свою актуальность вследствие функциональной значимости.

Большая часть словарей указывает на такие понятийные признаки макроконцепта «обучение», как ‘(давать / передавать / сообщать) знания/навыки’: *Тогда учителем я представляла того, кто даст мне какие-то тайные знания, которые сделают меня человеком особым, а мою жизнь – гораздо более насыщенной и таинственной* (А.А. Данилова. Тутта Ларсен); *Лекции и семинары служат своего рода сакральным ритуалом личного контакта учителя с учеником, передачей знаний «от сердца к сердцу»* (В. Суриков. Девятый вал деловой литературы). В рассматриваемых словарных статьях не обнаружен признак ‘прививать навык’, однако он находит широкое отражение в НКРЯ: *Прививал ученикам навык работы в парах, что приносит соревновательный момент в тренировку* (М. Долматова. Месье); *Дружный коллектив учителей прививает*

*ученикам навыки «самим учиться»* (М.А. Прокофьев. Пути советской школы).

Менее частотными понятийными признаками макроконцепта «обучение» являются ‘(давать/передавать) опыт / взгляды / советы / указания / наставления’: *В самом общем виде это значит, что без школы, без учителя, без его наставления нет и не может быть для нашей молодежи самой литературной жизни* (Г.А. Гукковский. Изучение литературного произведения в школе). Половина рассматриваемых словарных статей указывают на признаки:

– ‘усваивать / воспринимать / запоминать’: *Вам ничего не стоило учить стихи наизусть, усваивать формулы, ряд понятий – и потом все очень скоро забывать* (М.С. Шагинян. Своя судьба);

– ‘обосновывать / развивать / высказывать (мысль / теорию / положение)’: *Было блаженное время – в школу не ходил, ничему меня не учили, «развивали», как бабушка говорила* (Митрополит Антоний. Без записок).

Понятийный признак ‘преподавать’ отмечен в шести толковых словарях из шестнадцати: *Я очень большой защитник этой теории, и у меня в школе, где я заведующая кафедрой истории, все учителя преподают именно так* (Н. Солодников, С. Бунтман, Т. Эйдельман. Как правильно преподавать историю в школе?).

Макроконцепт «обучение» объективируется признаками ‘последователь/сторонник (взглядов / учения / деятельности)’: *(Может быть, как это иногда бывает, в нужное время в нужном месте не оказалось талантов, энтузиастов и стратегов, видящих перспективу и увлекающих коллег, учеников, последователей...* (Г. Малинецкий. От прошлого к будущему); *Дело было не в религии как таковой: среди учеников и горячих сторонников Галилея были люди духовного звания* (Г. Горелик. Первый астрофизик во Вселенной).

Признак ‘выучка’, характеризующий процесс обучения, упоминается в трех словарных статьях: *Он ученик формальной школы, в нем эта выучка видна* (А. Кушнер. Первое впечатление). Толковый словарь Л.А. Кузнецова выделяет признак ‘дом учителя’: *Дом учителя, – говорит, – в него хоть сейчас въезжай!* (А. Беишвили. Семейные ценности).

Обращают на себя внимание понятийные признаки, имеющие отношение к насильственному способу передачи знаний: ‘бить’, ‘наказывать’, ‘заставлять’. «Учить, школить, держать строго, часто наказывая» – такое значе-



Процентное соотношение понятийных признаков макроконцепта «обучение»

Понятийные признаки	Количество	%
1. ‘(давать / передавать / сообщать) знания’	592	7,77
2. ‘(давать / передавать / сообщать) навыки’	39	0,51
3. ‘(давать/передавать) опыт / взгляды / советы / указания / наставления’	343	4,50
4. ‘(давать / передавать / сообщать) умения’	100	1,31
5. ‘(давать) образование / обеспечивать возможность учиться’	262	3,44
6. ‘наставление’	36	0,47
7. ‘твердить/вперять (в мысль/память)’	18	0,24
8. ‘преподносить уроки’	6	0,08
9. ‘учить/научить’	535	7,02
10. ‘заучивать/постигать что-либо’	15	0,20
11. ‘обосновывать / развивать / высказывать (мысль / теорию / положение)’	101	1,33
12. ‘усваивать / воспринимать / запоминать’	35	0,46
13. ‘объяснять/показывать, как нужно делать’	212	2,78
14. ‘обучение / учение / учеба’	420	5,51
15. ‘поучать / внушать / наставлять / воспитывать (качества, черты характера)’	111	1,46
16. ‘оказывать (влияние)’	105	1,38
17. ‘преподавать’	204	2,68
18. ‘преподаватель’	179	2,35
19. ‘учитель (школьный / домашний / сельский)’	344	4,52
20. ‘заслуженный учитель’	16	0,21
21. ‘профессор/ученый’	446	5,86
22. ‘человек, обладающий авторитетом, имеющий последователей / глава учения’	50	0,66

Понятийные признаки	Количество	%
23. 'лицо, занимающееся преподаванием'	149	1,96
24. 'глава / автор / распространитель (учения)'	150	1,97
25. 'учащийся / ученик / человек, который учится чему-либо'	2205	28,95
26. 'последователь/сторонник (взглядов / учения / деятельности)'	41	0,54
27. 'наставник (ница)'	198	2,60
28. 'дом учителя'	62	0,81
29. 'выучка'	8	0,11
30. '(вы)учиться'	503	6,60
31. 'перенимать'	4	0,05
32. 'бить / наказывать / заставлять'	126	1,65
33. 'дрессировать'	1	0,01
ИТОГО:	7616	100,00

ние находим в словаре В.И. Даля и в НКРЯ: *Ища, на кого переложить ответственность и ответ (вину), мой мозг среди ночи честно трудится, пахнет, располагая, расставляя столы по времени – так меня учили и школи-ли...* (В. Маканин. Стол, покрытый сукном и с графином посередине). В толковом словаре С.И. Ожегова и «Толковом словаре русского языка с включением сведений о происхождении слов» под редакцией Н.Ю. Шведовой данный признак указан как устаревший, простонародный (*учить кулаками*). С. А. Кузнецов упоминает этот признак с пометой – шутливая форма (*учить ремешком, учить уму-разуму*). В «Большом современном толковом словаре русского языка», в «Популярном толково-энциклопедическом словаре русского языка» в четырех томах, а также в двух словарях Т.Ф. Ефремовой отмечено стилистически маркированное переносное, разговорное значение слова, актуализирующее признаки 'бить', 'сечь'. НКРЯ содержит примеры актуализа-

ции признаков 'бить', 'наказывать', 'заставлять' как в прямом, так и в переносном значении: *С учителем, который бил детей, – или с лавочником, который, когда продавал детям конфеты, добавлял горсть от себя* (А. Найман. Любовный интерес); *Вот программа курса в этой школе: сначала учителя нам зададут тяжелые уроки; сначала нас будут бить, но мы будем учиться прилежно и сперва станем бить учителей превосходными материальными силами, потом дойдем до того, что будем бить их с равными силами, а наконец, приобретем такое искусство, что станем побеждать и с меньшими силами* (С.М. Соловьев. Петровские чтения).

Процентное соотношение выявленных понятийных признаков макроконцепта «обучение» представлено в табл. 2. Самым частотным понятийным признаком рассматриваемого макроконцепта является 'учащийся / ученик / человек, который учится чему-либо' (28,95%). Относительно высокой степенью ча-

стотности характеризуются понятийные признаки ‘(давать / передавать / сообщать) знания’ (7,77%), ‘учить/научить’ (7,02%), ‘(вы)учиться’ (6,60%), ‘профессор/ученый’ (5,86%), ‘обучение / учение / учеба’ (5,51%), ‘учитель (школьный / домашний /сельский)’ (4,52%), ‘(давать/передавать) опыт / взгляды / советы / указания / наставления’ (4,50%), ‘(давать) образование / обеспечивать возможность учиться’ (3,44%). Низкая частотность свойственна признакам ‘перенимать’ (0,05%) и ‘дрессировать’ (0,01%).

**Заключение.** Макроконцепт «обучение» как единица русской концептуальной картины мира находится в постоянном развитии. Проведенный нами анализ показал, что основная часть выявленных понятийных признаков восходит к мотивирующим. Результатом анализа толковых и энциклопедических словарей стало выделение 33 понятийных признаков, которые можно представить в виде 8 блоков:

1) результаты познавательной деятельности (‘знания’, ‘умения’, ‘навыки’, ‘взгляды’, ‘опыт’);

2) глаголы, характеризующие образовательный процесс (‘давать образование / обеспечивать возможность учиться’, ‘твердить / вперять в мысль/память’, ‘преподносить уроки / обогащать опытом’, ‘учить’, ‘(вы)учиться’ ‘научить’, ‘заучивать’, ‘постигать что-либо’, ‘обосновывать / развивать / высказывать мысль / теорию / положение’, ‘объяснять/показывать, как нужно делать’, ‘поучать / внушать / наставлять / воспитывать (качества, черты характера)’, ‘преподавать’, ‘перенимать’);

3) процесс обучения, воздействия на обучаемого (‘наставление’, ‘обучение’, ‘учение’, ‘учеба’, ‘оказывать влияние’, ‘выучка’, ‘дрессировать’);

4) участники образовательного процесса (‘учитель’, ‘преподаватель’, ‘профессор’, ‘ученый’, ‘наставник(ница)’, ‘лицо, занимающееся преподаванием’, ‘учащийся’, ‘ученик’, ‘человек, который учится чему-либо’, ‘глава / автор / распространитель учения’);

5) профессионально-статусная оценка (‘заслуженный учитель’, ‘человек, обладающий авторитетом, имеющий последователей’);

6) приверженность (‘последователь’, ‘сторонник взглядов / учения / деятельности’);

7) насильственные способы обучения (‘бить’, ‘наказывать’, ‘заставлять’).

8) учреждение сферы образования (‘дом учителя’).

## Список литературы

1. Арнаутова О.А. Реализация ядра концептуального пространства «УЧТЕЛЬ – УЧЕНИЕ – УЧЕНИК» в русской лингвокультуре // Изв. Южн. фед. ун-та. Технические науки. 2011. Вып. 10. Т. 123. С. 8–15.
2. Большой современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://slovar.cc/rus/tolk/122092.html> (дата обращения: 30.06.2021).
3. Большой толковый словарь русских глаголов / под общ. ред. Л.Г. Бабенко. М., 2007.
4. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/content/nsf/enc3p/> (дата обращения: 30.06.2021).
5. Воркачев С.Г. Концепт «счастье» в русском языковом сознании: опыт лингвокультурологического анализа. Краснодар, 2001.
6. Воркачев С.Г. Концепт как «зонтиковый термин» // Язык, сознание, коммуникация. 2003. Вып. 24. С. 5–12.
7. Воркачев С.Г. Лингвокультурная концептология: становление и перспективы // Изв. РАН. Сер. литературы и языка. 2007. Т. 66. № 2. С. 13–22.
8. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 ч. М., 1863–1866. Т. 4.
9. Дмитриев Д.В. Толковый словарь русского языка. М., 2003.
10. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М., 2000. Т. 2.
11. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/efremova> (дата обращения: 30.06.2021).
12. Заречнева Е.Н. Концепт «учитель» в модели профильной школы: когнитивный аспект // Профильная школа: проблемы, поиски, решения: материалы краевой научно-практической конференции (г. Барнаул, 29 февр. 2007 г.). Барнаул, 2007. С. 41–47.
13. Заречнева Е.Н. Концепт «учитель»: система ценностей современной молодежи // Духовно-нравственное воспитание и развитие личности детей и учащейся молодежи в системе образования. Теория и практика: материалы Краевой научно-практической конференции. Барнаул, 2006. С. 107–111.
14. Кабаченко Е.Г. Концепт «учитель» и «ученик» в сознании современных педагогов (образный компонент) // Лингвокультурология. 2009. № 3. С. 83–91.
15. Кан Е.В. Концепт «учитель» в русской лингвокультуре [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 12. URL: <https://human.snauka.ru/2015/12/13263> (дата обращения: 21.06.2021).
16. Карасик В.И. Концепт как единица лингвокультурного кода // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2009. Т. 44. № 10. С. 4–11.

17. Карасик В.И. Культурные доминанты в языке // Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. С. 166–205.
18. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. СПб., 2000.
19. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. Минск, 2004.
20. Маслова В.А. Лингвокультурология. М., 2001.
21. Маслова В.А., Пименова М.В. Коды лингвокультуры. М., 2016.
22. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М., 2006.
23. Пименова М.В. Концепт сердце: образ, понятие, символ. Кемерово, 2007. Вып. 9.
24. Пименова М.В. Концептология на современном этапе (способы исследования концептуальных структур) // Гуманитарный вектор. 2017. Т. 12. № 5. С. 13–22. DOI: 10.21209/1996-7853-2017-12-5-13-22.
25. Пименова М.В. Концептуальные исследования и национальная ментальность // Гуманитарный вектор. 2011. № 4(28). С. 126–132.
26. Пименова М.В. Методика анализа и теоретические установки Кемеровской школы концептуальных исследований // Научный вестник Херсонского державного университета. Сер.: Лингвистика. 2013. Вып. 18. С. 50–59.
27. Пименова М.В. Методология концептуальных исследований // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2002. Вып. 4(12). С. 100–105.
28. Пименова М.В. Типы концептов и этапы концептуального исследования // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2013. № 2-2. С. 127–131.
29. Пименова М.В. Типы концептов и этапы концептуального исследования // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2013. № 2-2. С. 127–131.
30. Словарь Академии Российской. СПб., 1790. Т. 6.
31. Словарь русского языка / под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1988.
32. Словарь современного русского литературного языка. М.–Л., 1964. Т. 16.
33. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н.Ю. Шведова. М., 2008.
34. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1935–1940.
35. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/151960/учить> (дата обращения: 30.06.2021).
36. Feldman J., Narayanan S. Embodied meaning in a neural theory of language // Brain Lang. 2004. # 89. P. 385–392. DOI: 10.1016/S0093-934X(03)00355-9.
37. Harmon S. Figure 8: a novel system for generating and evaluating figurative language // Proceedings of the Sixth International Conference on computational Creativity, 2015. P. 71–77.
38. Lakoff G. Explaining embodied cognition results // Top. Cogn. Sci. 2012. # 4. P. 773–785. DOI: 10.1111/j.1756-8765.2012.01222.x.
39. Langacker R.W. Concepts, Image and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar. Berlin. B.; N.Y., 1990.
40. Wiemer-Hastings K., Xu X. Content differences for abstract and concrete concepts. Cognitive Science. 2005. # 29(5). P. 719–736. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15516709cog0000\\_33](https://doi.org/10.1207/s15516709cog0000_33).

\* \* \*

1. Arnautova O.A. Realizaciya yadra konceptual'nogo prostranstva «UCHTEL' – UCHENIE – UCHENIK» v russkoj lingvokul'ture // Izv. Yuzhn. fed. un-ta. Tekhnicheskie nauki. 2011. Vyp. 10. T. 123. S. 8–15.
2. Bol'shoj sovremennij tolkovyj slovar' russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://slovar.cc/rus/tolk/122092.html> (data obrashcheniya: 30.06.2021).
3. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkih glagolov / pod obshch. red. L.G. Babenko. M., 2007.
4. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/enc3p/> (data obrashcheniya: 30.06.2021).
5. Vorkachev S.G. Koncept «schast'e» v russkom yazykovom soznanii: opyt lingvokul'turologicheskogo analiza. Krasnodar, 2001.
6. Vorkachev S.G. Koncept kak «zontikovyj termin» // Yazyk, soznanie, kommunikaciya. 2003. Vyp. 24. S. 5–12.
7. Vorkachev S.G. Lingvokul'turnaya konceptologiya: stanovlenie i perspektivy // Izv. RAN. Ser. literatury i yazyka. 2007. T. 66. № 2. S. 13–22.
8. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 ch. M., 1863–1866. T. 4.
9. Dmitriev D.V. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. M., 2003.
10. Efremova T.F. Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj. M., 2000. T. 2.
11. Efremova T.F. Sovremennij tolkovyj slovar' russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <https://gufo.me/dict/efremova> (data obrashcheniya: 30.06.2021).
12. Zarechneva E.N. Koncept «uchitel'» v modeli profil'noj shkoly: kognitivnyj aspekt // Profil'naya shkola: problemy, poiski, resheniya: materialy kraevoj nauchno-prakticheskoy konferencii (g. Barnaul, 29 fevr. 2007 g.). Barnaul, 2007. S. 41–47.
13. Zarechneva E.N. Koncept «uchitel'»: sistema cennostej sovremennoj molodezhi // Duhovno-nravstvennoe vospitanie i razvitie lichnosti detej i uchashchetsya molodezhi v sisteme obrazovaniya. Teoriya i praktika: materialy Kraevoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Barnaul, 2006. S. 107–111.
14. Kabachenko E.G. Koncept «uchitel'» i «uchenik» v soznanii sovremennyh pedagogov (obraznyj komponent) // Lingvokul'turologiya. 2009. № 3. S. 83–91.

15. Kan E.V. Koncept «uchitel'» v russkoj lingvokul'ture [Elektronnyj resurs] // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. 2015. № 12. URL: <https://human.snauka.ru/2015/12/13263> (data obrashcheniya: 21.06.2021).

16. Karasik V.I. Koncept kak edinica lingvokul'turnogo koda // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2009. T. 44. № 10. S. 4–11.

17. Karasik V.I. Kul'turnye dominanty v yazyke // Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002. S. 166–205.

18. Kuznecov S.A. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka. SPb., 2000.

19. Maslova V.A. Kognitivnaya lingvistika. Minsk, 2004.

20. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya. M., 2001.

21. Maslova V.A., Pimenova M.V. Kody lingvokul'tury. M., 2016.

22. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. 4-e izd., dop. M., 2006.

23. Pimenova M.V. Koncept serdce: obraz, ponyatie, simbol. Kemerovo, 2007. Vyp. 9.

24. Pimenova M.V. Konceptologiya na sovremennom etape (sposoby issledovaniya konceptual'nyh struktur) // Gumanitarnyj vektor. 2017. T. 12. № 5. S. 13–22. DOI: 10.21209/1996-7853-2017-12-5-13-22.

25. Pimenova M.V. Konceptual'nye issledovaniya i nacional'naya mental'nost' // Gumanitarnyj vektor. 2011. № 4(28). С. 126–132.

26. Pimenova M.V. Metodika analiza i teoreticheskie ustanovki Kemerovskoj shkoly konceptual'nyh issledovanij // Nauchnyj visnik Herson'skogo derzhavnogo universitetu. Ser.: Lingvistika. 2013. Vip. 18. S. 50–59.

27. Pimenova M.V. Metodologiya konceptual'nyh issledovanij // Vestn. Kemer. gos. un-ta. 2002. Vyp. 4(12). С. 100–105.

28. Pimenova M.V. Tipy konceptov i etapy konceptual'nogo issledovaniya // Vestn. Kemer. gos. un-ta. 2013. № 2-2. S. 127–131.

29. Pimenova M.V. Tipy konceptov i etapy konceptual'nogo issledovaniya // Vestn. Kemer. gos. un-ta. 2013. № 2-2. S. 127–131.

30. Slovar' Akademii Rossijskoj. Spb., 1790. T. 6.

31. Slovar' russkogo yazyka / pod red. A.P. Evgen'evoj. M., 1988.

32. Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. M.–L., 1964. T. 16.

33. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka s vklucheniem svedenij o proiskhozhdenii slov / otv. red. N.Yu. SHvedova. M., 2008.

34. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. D.N. Ushakova. M., 1935–1940.

35. Enciklopedicheskij slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/es/151960/uchit> (data obrashcheniya: 30.06.2021).

### Conceptual characteristics of the macroconcept “teaching”

The article deals with the analysis of the definition and encyclopedic dictionaries of the Russian language aimed at revealing and description of the conceptual characteristics of the macroconcept “teaching”. There were considered 11 definition dictionaries, 2 encyclopedic dictionaries and 3 dictionaries of the Russian language. There were revealed 33 conceptual characteristics of the studied concept that are united in 8 blocks.

Key words: *concept, macroconcept, conceptual characteristic of concept, mental formation, linguistic studies.*

(Статья поступила в редакцию 15.07.2021)

О.В. КИРПИЧЕВА  
(Волгоград)

### ИМЕНА ФИКЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРСОНАЖЕЙ КАК ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЕ СРЕДСТВО В МАССОВОЙ КОММУНИКАЦИИ\*

Анализируются имена фикциональных персонажей, которые в постсоветский период приобрели или изменили переносные оценочные значения. Выявляется коннотативный потенциал этих онимов в русской лингвокультуре, а также показывается, что они являются эффективным эмоционально-оценочным средством в массовой коммуникации и могут использоваться не только для номинации, но и для характеристики разнообразных явлений современной действительности.

Ключевые слова: *фикциональный персонаж, эмоциональная оценка, коннотативное значение, постсоветский период, кинодискурс, мультипликационный дискурс.*

Обращаясь к ключевому понятию нашего исследования, заметим, что классическое определение термина *фикциональность* было предложено автором труда «Нарратология»,

\* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00578 «Коннотативные имена собственные как инструмент социальной оценки: динамический аспект (на материале текстов постсоветского периода)».

немецким филологом В. Шмидом, который называет фикциональность одним из основных признаков художественного повествовательного произведения. Фикциональность – это то «обстоятельство, что изображаемый в тексте мир является фиктивным, вымышленным <...> однако это «симуляция без отрицательного характера, выдумка, в которой отсутствует момент ложности и обмана» [9, с. 22–23]. Во избежание недопонимания автор также разводит два понятия «фикциональный» и «фиктивный», отмечая, что «в то время как термин “фикциональный” характеризует специфику текста, понятие “фиктивный” (или “вымышленный”) относится к онтологическому статусу изображаемого в фикциональном тексте» [Там же, с. 22]. Отличие вымышленных персонажей от реальных заключается не в каком-либо тематическом или формальном признаке, а в том, что они не существуют или не существовали в реальности [Там же, с. 32]. Таким образом, из вышеизложенного следует, что фикциональный персонаж – это любой вымышленный герой литературного произведения, кино- или мультфильма.

Отобранные в рамках нашего исследования имена собственные являются фикциональными онимами кино- и мультдискурса, последний определяется как особый жанр кинодискурса [8, с. 41]. Эти имена получили широкую популярность, что дает нам основание относить их к числу имен-глобализмов, т. е. они стали известны не только в данном языковом коллективе, но и далеко за его пределами, а также «характеризуются частотной воспроизводимостью в речи» [4, с. 241]. Первостепенную роль в распространении онимов этой категории сыграл процесс глобализации, среди общепризнанных последствий которого на первый план можно выдвинуть интернационализацию и пропаганду через средства массовой коммуникации западной идеологии и образа жизни. «В потоке заимствований (преимущественно из английского языка), характерном для данного периода, имена собственные занимают значительное место» [Там же, с. 243].

Под «данном периодом» мы подразумеваем постсоветский этап в истории страны (с начала 1990-х гг. до настоящего времени), который можно охарактеризовать как эпоху перемен. Распад СССР оказал огромное влияние на многие сферы: политическую, экономическую, социальную. Изменения затронули и культуру, в том числе киноискусство: «...кинематограф остался не только вне государственной поддержки, но и вне ее интересов. Ки-

нопрокат рухнул <...> “Рыночное кино” зрителей не привлекало, процветали видеосалоны, да и домашний “видик” перестал быть роскошью. Кинотеатры за ненадобностью превращались в казино и торговые площадки» [2].

На фоне малобюджетного российского кино низкого качества фильмы западного производства находились на пике популярности и оказывали существенное влияние на мировоззрение россиян. Именно в обозначенный социолингвистически значимый период появляются широко известные киногерои и мультиперсонажи, чьи имена впоследствии приобретают свойства коннотативных онимов и используются в роли эмоционально-оценочного средства.

Материалом для исследования послужили 27 имен персонажей западных фильмов и мультфильмов, которые в последние тридцать лет употребляются в российской массовой коммуникации в качестве эмоционально-оценочного средства, из них 12 имен мультипликационных персонажей (*Бивис и Баттхед*, *Валли*, *Каспер*, *Покемон*, *Рапунцель*, *Симпсоны*, *Скрудж Макдак*, *Телепузики*, *Том и Джерри*, *Черепашки Ниндзя*, *Чип и Дейл*, *Шрек*) и 15 имен киноперсонажей (*Агент-007*, *Бэтмен*, *Гарри Поттер*, *Граф Дракула*, *Джеймс Бонд*, *Джек Воробей*, *Доктор Хаус*, *Кинг-Конг*, *Лара Крофт*, *Рэмбо*, *Семейка Аддамс*, *Терминатор*, *Франкенштейн*, *Хоббит*, *Человек-паук*). Источником текстового материала послужили 472 контекста употребления имен, зафиксированных в Национальном корпусе русского языка [5] и электронных версиях современных российских журналов и газет.

Ставя своей целью доказать, что имена фикциональных персонажей являются эффективным эмоционально-оценочным средством в массовой коммуникации и могут использоваться не только для номинации, но и для характеристики разнообразных явлений современной российской действительности, обратим внимание на тот факт, что категория эмоциональности тесно связана с категорией оценки. Обе категории способны выражать как положительное, так и отрицательное отношение к объекту анализа.

По мнению Е.М. Вольф, «система оценочных значений основана на двух основных признаках – “хорошо” и “плохо”, <...> которые представляются неразрывно связанными». При этом «оценочные смыслы “хорошо/плохо” располагаются по шкале оценок, на которой есть зоны положительного и отрицательного. Между ними лежит зона нейтрального, где признаки “хорошо/плохо” находятся в из-

вестном равновесии». Еще одно важное замечание, которое делает исследователь, касается ориентации на норму и на оценочные стереотипы, т. е. «на социальное представление о том, что такое хорошо и плохо для данного объекта» [1, с. 98].

Далее рассмотрим преобразования имен фикциональных персонажей в русской лингвокультуре, у которых в постсоветский период произошло развитие или изменение эмоционально-оценочных значений. Как показал проведенный анализ, у 11 из 15 имен киногероев сформировались негативные/неодобрительные оценочные значения, при этом у 4 имен (*Семейка Аддамс, Франкенштейн, Дракула, Джек Воробей*) эти значения полностью отрицательные, в то время как у 6 имен (*Лара Крофт, Хоббит, Агент-007, Гарри Поттер, Человек-паук, Бэтмен*) наряду с отрицательными присутствуют и положительные коннотации. Еще 5 имен (*Рэмбо, Джеймс Бонд, Доктор Хаус, Кинг Конг и Терминатор*) приобрели исключительно положительные оценочные значения.

Несмотря на то, что адресатом мультипликационных фильмов выступают дети, как ни странно, часть из представленных 12 имен главных персонажей, как и имена киноперсонажей, имеют сформированные отрицательные коннотации. Среди них *Бивис и Баттхед, Покемон, Телупузики, Симпсоны и Шрек, Скруджд Макдак и Черепашки Ниндзя*. У последних двух имен есть по одной положительной коннотации. Если говорить об анимационных фикциональных именах, характеризующихся высокой степенью положительной оценочности, то здесь надо упомянуть о таких персонажах, как *Рапунцель, Чип и Дейл, Кэспер, Том и Джерри, Валли*. Это указывает на оценочную асимметрию в языке и подтверждает предположение о том, что зачастую преобладает отрицательная оценочная зона.

Исследование материала показало, что в основе эмоциональной оценки, реализуемой посредством имен фикциональных персонажей, может лежать оценка внешности, нравственных, психологических и интеллектуальных качеств, оценка людей со сверхспособностями, оценка качеств людей определенной профессии и оценка персонажей, выполняющих роль защитников/спасителей.

Все это становится возможным благодаря широкой ассоциативности представленных имен. Разберем подробнее каждый из видов оценки на конкретных примерах.

Для эмоционального воздействия на зрителя режиссеры создают персонажей с яркой

и запоминающейся внешностью, которая в последствии может порождать отрицательные или неодобрительные коннотации (*Джек Воробей, Симпсоны, Шрек, Франкенштейн, Дракула, Терминатор*), а также позитивные ассоциации (*Рапунцель, Лара Крофт, Джеймс Бонд, Хоббит*), что свидетельствует о неоднородности выражаемой оценки по отношению к разным типам внешности. Ярким примером персонажа с необычной внешностью является эпатажный герой Джек Воробей: *Актерский грим – дело, конечно, хорошее, но я всегда считал, что он не должен быть замечен. А Фандорин с подведенными глазами – это, извините, уже Джек Воробей какой-то...* (Ехлер. 25.04.2005).

Самый частотный тип оцениваемой внешности фикциональных персонажей – это страшная/ужасная внешность: *Да, я радовался своему безобразию – конопатый, ушастый, с жуткими гнилыми зубами, такой советский Франкенштейн* (РБК Daily. 16.08.2010); *Выходит из дома, ну чистый терминатор – высокий, крупный мужик, борода по грудь, как лопата, глазки маленькие, словно червячки у меня в душе поковырялись, кулачищи, как моя голова каждый* (Н. Аверкиева. Вишенка для Демона); *– Не забывай, я все-таки вампир, – и улыбнулся. С такой улыбочкой, пожалуй, забудешь! Но меня его клыки не очень-то и напугали. Не кусается пока и ладно, тоже мне, граф Дракула местного разлива* (Е. Картур. Эльф и Вампи).

Если говорить о количестве персонажей с положительной характеристикой внешности, то их на 35% меньше, чем героев, чьи имена используются для отрицательной оценки внешнего облика: *Юра никогда и не называл себя просто отишельником – он хоббит-отишельник, который всегда рад людям <...>. Рассматривая его, понимаю, что в быстро растущей популярности отишельника не последнюю роль играет внешность. Он миниатюрный, худой и действительно похож на хоббита* (Lenta.ru. 27.08.2017).

Еще один пример положительной оценки красивого/привлекательного типа внешности – *Лара Крофт*, яркий образ которой способствует переносному употреблению имени. Например, в современной массовой коммуникации широко распространено метафорическое использование этого имени собственно для обозначения красивой и популярной актрисы, своего рода секс-символа. *К Заворотнюк прилетели сразу две клички – кто-то называет ее «русским Джеймсом Бондом», кто-то более женственно – «нашей Ларой*

*Крофт*» (Комс. правда. 30.05.2006). Надо отметить, что данный пример построен на ироническом обыгрывании двух коннотативных антропонимов: *Джеймс Бонд* и *Лара Крофт*.

Как видно из предыдущего примера, имя *Джеймс Бонд* ассоциируется не только со шпионом, оно также используется в качестве символа мужской красоты и элегантности. Например, для характеристики красивого, статного мужчины. *Выпрямился, расправил плечи. – Джеймс Бонд! – ахнула Таня. – Господи, до чего ж ты красивый!* (Ю. Нагибин. Другая жизнь); *Герман ни разу не видел живых лит-агентов. Ему рисовался кто-то вроде Джеймса Бонда: импозантный, подтянутый, обязательно в темных очках и с папкой рукописей под мышкой* (А. Шушпанов. Никто не прилетит). В приведенном примере коннотоним (термин Е.С. Отина) [7] *Джеймс Бонд* используется в качестве образа сравнения с компаративной связкой *вроде*.

Среди мультипликационных персонажей особое место занимает *Рапунцель*, т. к. ее имя ассоциируется с красивой, длинноволосой девушкой. Свой оценочный потенциал фикциональный персонаж реализует, выступая в качестве метафоры: *Парикмахер-стилист Александра «Мисс Россия – 2012» учится в Московском университете путей сообщения на юридическом факультете. За длину волос ее называют русской Рапунцель* (Кривое зеркало. 13.12.2012).

Кроме того, образное употребление имени фикционального персонажа способствует эмоционально-оценочной характеристике качеств, отражающих отрицательное или положительное проявление свойств личности. В данном случае особенно частотны сравнительные конструкции с именами фикциональных персонажей. Употребление имен с устойчивыми коннотациями в составе сравнительной конструкции И.В. Крюкова определяет как первый этап метафоризации [3 с. 264]. Например, в современной массовой коммуникации распространено метафорическое использование имени *Скрудж Макдак* для обозначения безнравственного и чрезвычайно скупого человека: *Я еще только потирал, как мультяшный дядюшка Скрудж, руки в упоении (еще бы, ведь при оплате счетов ЖКХ комиссию с пенсионеров банк не взимает!), когда жлобские мои подсчеты грядущих барышей прервал крякнувший телефон: СМС-сообщение из Почта Банка! Читаю: «У вас новый счет ЖКХ Москвы. Оплатите его...»* (Труд. 04.10.2019).

Не может не вызывать удивления тот факт, что нравственные, психологические и интел-

лектуальные качества фикциональных персонажей оцениваются со знаком минус. Точнее будет сказать, что на первый план выдвигаются такие отрицательные свойства личности, как ограниченность, примитивность и безнравственность. Некоторые персонажи воспринимаются незерудированными, статичными, с узким кругозором и интересами. Сферой-источником коннотативных имен персонажей, наделенных этими качествами, выступает мультипликационное кино.

Хотя «мультипликационный образ не претендует на отражение действительности, реальности, он изначально максимально карнавализован по своей природе, поскольку мультипликационный персонаж представляет собой не личность, а “тип”, своеобразную маску» [6, с. 38]. В нашей картотеке не было найдено ни одного примера положительной характеристики нравственных и интеллектуальных качеств анимационного героя и ни одного примера отрицательной характеристики нравственных и интеллектуальных качеств киногероя.

Поскольку мы говорим о негативной оценке восприятия персонажей, то логично предположить, что такие герои считаются глупыми и недалекими (*Покемон, Бивис и Баттхед, Телепузики, Симпсоны, Черепашки Ниндзя, Шрек*). Например, отрицательную характеристику получит тот, кого сравнивают с Бивисом и Баттхедом, поскольку они ассоциируются с неумными, ограниченными, инертными людьми. *Беседа явно не клеится. Возникает ощущение, что говоришь с Бивисом & Баттхедом в одном лице. На все вопросы Кими отвечает односложно и неэмоционально, с невероятно кислой физиономией, зевая, глядя куда-то в сторону* (Формула. 15.02.2002).

*Покемоны, Телепузики, Симпсоны, Черепашки Ниндзя и Шрек* приобрели метафорические значения ‘бессмысленные, безыдейные и безнравственные’. *Давайте хотя бы в детских головах не разрушать образы хороших и правильных персонажей. А то ведь вырастут какие-нибудь телепузики* (КП. 24.05.2002); *Уроды редкие. Барт и Гомер Симпсоны в кубе. Так что примеры у меня перед глазами почти круглосуточно* (О. Гладов. Любовь стратегического назначения); *Чем быстрее на смену безыдейным Шрекам и прочим Покемонам придут Иваны-царевичи и Василисы Прекрасные, тем больше будет в стране детей с нашим культурным кодом* (АиФ. 14.10.2015).

Только один фикциональный персонаж кино *Агент 007* имеет коннотативное значение ‘сообразительный, находчивый человек’. Сообразительность – это интеллектуальное



свойство личности, характеризующееся гибкостью ума и оригинальностью мыслей: *А он сметливый такой у меня, прямо как агент 007* (Эксперт. 07.03.2013).

Однако не только внешние и интеллектуальные характеристики способствуют переносному употреблению имени. В средствах массовой коммуникации широко распространено метафорическое использование имени собственного для обозначения сильного и выносливого человека, обладающего сверхспособностями. Например, *Человек-паук*, *Бэтмен*, *Джеймс Бонд*, *Гарри Поттер*, *Терминатор* и *Черепашки Ниндзя* ассоциируются с ловким и проворным человеком; с тем, кто обладает сверхъестественной силой и/или способностями.

Коннотонимы с данным типом тоже довольно часто используются в качестве члена образного сравнения: *Сильнорукий, он действовал в ванной как человек-паук, хватаясь за стены и за все, что могло его удержать* (В.М. Шапко. Синдром веселья Плутогаренко); *Мой супруг сказал, что видит абсолютно пустую площадь и либо агенты парят над ним в ночи на крыльях, как Бэтмены, либо его снова потеряли* (Русский репортер. 01.09.2011); *Ты должен действовать, подобно разведчику, не отличаться от окружающих, быть, как японский черепашка ниндзя, сливаться с собственной тенью* (О'Шадри. Дефективное агентство «Руль»); *Никита топтал траву своими большими ногами, сопел, догонял Кристину и хватал неуклюже, но крепко, как Кинг Конг в фильме свою крошечную пленницу* (А. Слаповский. Большая Книга Перемен).

Имя *Джеймс Бонд* также нередко служит для описания сверхчеловека, человека, воображающего себя суперменом, но только в ироничном контексте: *На своем чудовищном английском он плел ей несусветную чушь, как его в Ольстере чуть не взорвали протестантские ультра. Аспирантка восхищенно смотрела на этого доморощенного Джеймса Бонда и на весь ресторан восклицала: – О, риалли? Ар ю киддинг?* (В. Войнович. Замысел).

Образное употребление имени киноперсонажа также способствует оценке качеств и атрибутов, собственных людям определенной профессии / рода деятельности. Например, имя *Франкенштейн* используется в метафорическом значении 'ученый, доктор, проводящий смелые и часто неэтичные эксперименты с живыми организмами' с эксплицитно выраженной негативной оценкой: *Метод консервирования человеческой плоти разработал немецкий профессор Гюнтер фон Хагенс, кото-*

*рого еще называют доктор Франкенштейн* (Комс. правда. 20.02.2001); *Для секретных работ красному Франкенштейну Иванову выделили валюту и создали обезьяний питомник в Сухуми* (Комс. правда. 10.05.2011). *Человек-паук* употребляется в метафорическом значении для номинации скалолаза или промышленного альпиниста: *Шестнадцать лет назад на небоскреб за 45 минут забрался французский «человек-паук» Ален Робер* (АиФ. 19.09.2020).

Имя такого персонажа, как *Доктор Хаус*, воспринимается довольно неоднозначно, поскольку оно вызывает ассоциации с циничным и грубым врачом, скандалистом, но в то же время имя ассоциируется с хорошим диагнозом, следовательно. Так формируются амбивалентные оценочные значения. Продемонстрируем это на примерах из СМИ. Первое переносное значение: *Каждый современный врач – немного доктор Хаус? <...> Он* (сериал) *легализовал образ врача-циника, врача-мизантропа. Возможно, врачи такого типа и до сериала так себя вели. Но теперь у них есть чудесная возможность сказать, что они как доктор Хаус* (Lenta.ru. 27.11.2020). Противоположное переносное метафорическое значение: *Ричард Шеперд – немного доктор Хаус <...> конек Шеперда – ножевые ранения: по форме раны он может точно определить, каким режущим предметом она была нанесена* (Lenta.ru. 11.04.2019).

Синонимичные коннотонимы *Агент 007* и *Джеймс Бонд* могут выступать репрезентантами качеств, присущих сотруднику спецслужб (бдительность, самообладание, наблюдательность, конспираторские навыки и др.). В сознании носителей русской лингвокультуры они ассоциируются со шпионом или агентом тайной контрразведки. В нижеприведенном примере имя *агент 007* используется в составе оценочной антитезной конструкции и в качестве члена сравнения. *В Самаре Гус Хиддинг вел себя как агент 007. Визит Гуса готовился в строго секретном режиме. Словно к нам едет не футбольный специалист, а тайный агент 007* (Комс. правда. 21.02.2018).

У имени *Джеймс Бонд* на протяжении всего постсоветского периода неизменным остается сформированное переносное значение *шпион*: *Еще через час я заходил в лифт московской высотки, где назначил конспиративную встречу с одним отечественным Джеймсом Бондом на пенсии. Стоя в кабине ко мне спиной, Штирлиц молча кивнул на свою ладонь, где и исчез протянутый мною документ. Просветив рентгеном через черные стекла очков*

бумагу, бывший шпион выбросился на ходу из лифта (А. Петров. Воплощение мысли).

Единственный мультипликационный персонаж в данной категории эмоциональной оценки приобрел следующее переносное значение: 'белая форма медицинских работников'. Медикам выдали костюмы привидения **Каспера**, обозвав несогласных больными. Вот так и ездят медики в «Касперах». Вполне себе дружелюбные. Только не привидения, не надо так про них. Скорее ангелы (Ридус. 28.05.2020). Соответственно, имя Каспер ассоциируется с врачами в белых халатах.

Имена фикциональных персонажей *Чип и Дейл*, *Бэтмен*, *Терминатор* и *Рэмбо* развили схожие оценочные значения. Они используются для характеристики защитников, спасателей. Приведем пример: *Алтайские спасатели, как Чип и Дейл, которые спешат на помощь, вызволили из беды пятерых утят* (Комс. правда. 19.06.2019). В данном случае имена персонажей реализуют свой оценочный потенциал, выступая в качестве члена сравнения, что дает возможность имени собственному получить одобрительную оценку качеств, необходимых для выполнения служебного долга и оказания помощи другим.

Апелляция к прецедентным персоналиям *Чип и Дейл* может также носить шуточный характер. В значении 'любые люди, которые приходят на помощь в разных жизненных ситуациях' имя используется в качестве такого стилистического средства, как ирония. *Но бдительные агенты добра и справедливости, проворные чипы и дейлы, бесстрашные терминаторы, последние герои боевика, блюстители олимпийских идеалов из Федерального бюро расследований подоспели вовремя* (Известия. 06.08.2002); ... *бабушки с дедушками, как Чип и Дейл, немедленно спешат на помощь* (Труд. 14.06.2019).

Встречаем также метафорическое использование онимов *Бэтмен* и *Терминатор* в значении 'профессиональные спасатели'. *На этот ответственный участок работы переброшен всероссийский Бэтмен – Сергей Шойгу* (Известия. 24.06.2011); *Пошли на помощь какого-нибудь спасателя, какого-нибудь терминатора, что ли на худой конец* (И. Баздырева. Тайландский детектив). В данном (относительно частотном) значении прецедентные имена *Бэтмен* и *терминатор* обыгрываются в ироничном контексте.

При этом у имени *Рэмбо* отмечается более широкое переносное значение – 'тот, кто готов жертвовать собой ради спасения родины

и жизнью других'. *Капитан Юрий Альтиуль, командир разведроты спецназа ГРУ, русский Рэмбо, способный с ножом в руке остановить танк. Ветеран Афгана. Отличный парень, служивший державе* (А. Иванов. Ёбург. Новеллы из книги); *Как русский «Рэмбо» наводил ужас на чеченских боевиков (заголовок)*. *Анатолий Лебедь является легендой российского спецназа, который прошел пять войн. Сослуживцы дали ему прозвище «Русский Рэмбо»* (Удивительные истории. 09.12.2018).

В завершение отметим, что имена фикциональных персонажей постсоветского периода представляют собой эффективное эмоционально-оценочное средство в массовой коммуникации, т. к. они обладают значительным ассоциативным потенциалом, на основе которого формируются разнообразные метафорические значения. Почти все коннотонимы постсоветского периода многозначны, что свидетельствует о популярности анализируемых имен и их широком использовании в метафорическом плане для характеристики нескольких качеств одного персонажа. Однако эмоциональная оценка может быть довольно неоднозначной, т. к. один и тот же оним способен передавать как отрицательные, так и положительные оценочные представления.

Таким образом, имена фикциональных персонажей служат эффективным средством речевого воздействия, расширяют представления о механизмах развития переносных значений и пополняют фонд современных эмоционально-оценочных средств.

#### Список литературы

1. Вольф Е.М. Оценочное значение и соотношение признаков «хорошо/плохо» // *Вопр. языкознания*. 1986. № 5. С. 98–106.
2. История нашего кино: 1990-е [Электронный ресурс]. URL: <https://www.domkino.tv/news/11426> (дата обращения: 29.04.2021).
3. Крюкова И.В. Аксиологическая коннотация имени собственного // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2019. Т. 12. Вып. 10. С. 261–266.
4. Крюкова И.В. Имена-глобализмы в русской лингвокультуре: механизмы развития переносных значений // *Вопр. ономастики*. 2020. Т. 17. № 2. С. 241–255.
5. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorgo.ru> (дата обращения: 29.04.2021).
6. Нешкова Е.Г. Лингвокультурологический аспект интертекстуальности в мультипликационном дискурсе (на материале английского, русского и французского языков): дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2020.

7. Отин Е.С. Избранные работы. Донецк, 1997.
8. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М., 2004.
9. Шмид В. Нарратология. М., 2003.

\* \* \*

1. Vol'f E.M. Ocenочное znachenie i sootnoshenie priznakov «horosho/ploho» // Vopr. yazykoznavniya. 1986. № 5. S. 98–106.

2. Istoriya nashogo kino: 1990-e [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.domkino.tv/news/11426> (data obrashcheniya: 29.04.2021).

3. Kryukova I.V. Aksiologicheskaya konnotatsiya imeni sobstvennogo // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2019. T. 12. Vyp. 10. S. 261–266.

4. Kryukova I.V. Imena-globalizmy v russkoj lingvokul'ture: mekhanizmy razvitiya perenosnyh znachenij // Vopr. onomastiki. 2020. T. 17. № 2. S. 241–255.

5. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.ruscorpora.ru> (data obrashcheniya: 29.04.2021).

6. Neshkova E.G. Lingvokul'turologicheskij aspekt intertekstual'nosti v mul'tiplikacionnom diskurse (na materiale anglijskogo, russkogo i francuzskogo yazykov): dis. ... kand. filol. nauk. CHelyabinsk, 2020.

7. Отин Е.С. Избранные работы. Донецк, 1997.

8. Sлышкин Г.Г., Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М., 2004.

9. Шмид В. Нарратология. М., 2003.



### ***The names of the fictional characters as an emotional and evaluative means in mass communication***

*The article deals with the analysis of the names of the fictional characters who obtained and changed the figurative evaluative meanings in the Post-Soviet period. There is revealed the connotative potential of these onyms in the Russian linguistic culture, there is demonstrated that they are the effective emotional and evaluative means in mass communication and can be used not only for nomination but also for the characteristics of the different phenomena of the modern conditions.*

**Key words:** *fictional character, emotional value, connotative meaning, the Post-Soviet period, film discourse, animated discourse.*

(Статья поступила в редакцию 28.07.2021)

**Г.М. ТУКТАРОВА**

**(Казань)**

### **СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ОПЫТ ВЫЯВЛЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СПЕЦИФИКИ ЛЕКСИКАЛИЗАЦИИ ТЕРМИНОВ (на материале юридической терминологии)**

*Определяются особенности лексикализации терминов в разноструктурных языках на предмет адаптации терминов в заимствованном языке, их перевода на другой язык. Исследование подтверждает трансформацию словосочетаний в процессе функциональной перероентации в терминосочетание – отдельное значимое устойчивое сочетание в функции номинации понятия или явления определенной предметной области.*



**Ключевые слова:** *сопоставительное изучение языков, русский язык, татарский язык, лексикализация, термин, юридическая терминология.*

Сопоставительный анализ каких-либо языковых явлений в языкознании опирается на два фундаментальных и противопоставленных друг другу теоретических положения:

1) каждый язык специфичен, и каждое явление в языке требует фиксации, изучения;

2) каждый язык представляет проявление универсального, общечеловеческого языка, определяемого общностью основных структурных факторов, функций.

Исследование разноструктурных языков на примере русского и татарского языков в парадигме вышеизложенных аксиом позволяет, думается, с одной стороны, выявить специфику языковых явлений заявленной проблемы терминологической лексикализации, с другой – привести особенности этого феномена к общему знаменателю. Этими двумя задачами обуславливается цель данной статьи: определение особенностей лексикализации терминов в разноструктурных языках на предмет решения вопросов адаптации терминов в заимствованном языке, а также их перевода на другой язык. Актуальность сопоставительного опыта выявления семантической специфики лексикализации терминов в разноструктурных языках заключается в значимости возможности объяснения тенденции языковой номинации в сфере специальной лексики в разных языках.

В науке о языке в настоящее время довольно широко изучаются различные аспекты терминологической лексики, что подтверждает большой интерес исследователей к проблемам терминоведения: терминологическая лексика русского языка в обзорной статье В.А. Татарина отражена в вопросах эволюции проблем и аспектов изучения [21]; особенности терминологизации как лексико-семантического процесса раскрываются в работе М.В. Косовой [8], где автором представлены результаты исследования основных закономерностей терминологизации общеупотребительной лексики; основным характеристикам терминологической сочетаемости наряду с вопросами лексической сочетаемости посвящена работа Е.С. Константиновой и А.В. Раздуева [7], выполненная в рамках соответствующего научного проекта по гранту Президента Российской Федерации; многие аспекты терминоведения исследуются в трудах И.В. Скуратова [20], О.Д. Паршиной – терминологическая лексика в аспекте семантики, структуры и функционирования [14]. Все вышеназванные авторы исследуют терминологию русского языка. В татароведении изучение вопросов терминологизации находит отражение в трудах М.Б. Хайруллина, Р.Р. Шамсутдиновой, Г.И. Одиноквой, А.М. Сагитовой, Е.М. Абдуллина, М.М. Николаевой и др.

Несмотря на обширную лингвистическую литературу, посвященную проблемам терминоведения отдельно в русском языкознании, в татарском языкознании, вопросы семантической специфики терминов остаются актуальными – прежде всего потому, что, как представляется, в этой литературе недостаточно именно сопоставительного анализа проблемы, основанного на сравнении и выявлении общего и отличного в семантической специфике терминов при образовании терминосочетаний.

Объектом рассмотрения в нашей статье являются семантические процессы – сам механизм преобразования значений словосочетания при его терминологизации как лексикализованного сочетания. Отмечая общеизвестность выражения лексикализацией принадлежности языкового понятия лексике, И.В. Скуратов представляет блестящее обоснование этому: «В классическом языкознании выделяют два фундаментальных понятия – “лексика” и “слово”. Понятие “лексика” связано с разграничением и четким противопоставлением трех аспектов языка – звукового состава, лексических и грамматических средств. Лексические средства – слова и словосочетания, составляют основу любого языка. Слово (лексема) пред-

определяет не только само существование, но и развитие языка» [20, с. 108]. Переходя к обсуждению лексикализации термина, следует привести цитату известного отечественного терминоведа К.Я. Авербуха: «...термин – понятие функциональное, ничем субстанционально от слова не отличающееся уже хотя бы потому, что сам является в частном случае словом» [1, с. 70]. Там же далее автор дополняет цитату Г.О. Винокура: «Итак, «термин – это слово (а также словосочетание. – К.А.) в особой функции» [Там же, с. 71]. Приведенное выше цитирование известных лингвистов с переходом от понятий лексики и слова к термину выполнено нами с целью дополнительного аргументирования исследования феномена лексикализации термина, которому в отечественном терминоведении пристального внимания не уделяется. Так, согласно поисковой системе Российской научной электронной библиотеки eLibrary.ru на запрос поиска ключевых слов *лексикализация термина* публикаций не обнаруживается, при поиске на той же платформе в разделе «Поиск в библиотеке» система предлагает список из 211 работ, посвященных обозначенному лингвистическому явлению (однако анализ ключевых слов, представленных в самих этих статьях, не во всех из них выявляет запрашиваемое ключевое слово), из которых в названии одной публикации присутствует искомый феномен – в статье «Особенности лексикализации и социологизации американских юридических терминов-сленгизмов» Н.В. Богдановой [3]. Вместе с тем развитие отраслей науки и техники, междисциплинарных связей продолжается, появляются новые понятия, что, несомненно, обуславливает процессы формирования и развития отраслевых и междисциплинарных терминологических систем, поэтому наше заявленное исследование, представляя сопоставительный опыт рассмотрения достаточно мало изученного лингвистического явления, несет некоторую научную новизну и, думается, внесет определенный вклад в развитие терминоведения.

Лексикализация в «Словаре лингвистических терминов» Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой определяется как «превращение сочетания слов в устойчивое словосочетание, функционирующее в языке в качестве эквивалента отдельного слова» [17, с. 161], а лексикализованное сочетание – как «сочетание слов, выступающее в роли эквивалента слова» [Там же, с. 162]. И.В. Скуратов рассматривает лексикализацию в широком значении слова как

«кодирование лексических единиц, составляющих вокабуляр, которым пользуется носитель языка. Лексикализация – это языковое выражение, демонстрирующее признанное и употребляемое устойчивое соединение звук/смысл» [20, с. 108]. В статье лексикализация рассматривается как трансформация единиц языка или словосочетаний в процессе функциональной переориентации в терминосочетание – отдельное значимое устойчивое сочетание в функции номинации понятия или явления определенной предметной области. В данной работе нами изучается юридическая терминология.

Процесс дифференциации и специализации значений у слов с общей семантикой окказивается важным и значительным: в части постепенного определения более четких границ их денотативной сферы, более устойчивых объектов обозначения, а также дифференциации значений внутри общего значения, их специализация у слов с общей семантикой – обусловленные формированием более точных понятий, развитием науки и общественной жизни. Новейшее время (период в истории человечества с 1914 г. по настоящее время) отличается активизацией этого семантического процесса: развитие разных отраслей науки, прогрессирование междисциплинарности (особенно активно в последние два десятилетия) обуславливают широкое использование слов с общей семантикой для передачи терминологических понятий. Данное утверждение находит подтверждение в отношении юридической терминологической системы. Так, славянizm *тяжесть* используется для обозначения таких понятий юриспруденции, как «тяжесть преступления», где термин образован лексикализированным сочетанием *тяжесть преступления*.

В «Толковом словаре русского языка» С.Е. Ожегова и Н.Ю. Шведовой в словарной статье «Тяжесть» многозначного слова *тяжесть* в первом же пункте дана отсылка на статью «Тяжелый» [11, с. 819], где пример *тяжелое преступление* толкуется как «суровый, очень серьезный» [Там же, с. 820]; в статье «Тяжкий» приводится пример *тяжкое, тяжчайшее преступление* с толкованием «очень тяжелый» [Там же]. В «Словаре русского языка» под редакцией А.П. Евгеньевой в статье «Тяжесть» в части употреблении этого денотата как «свойство по прил. (прилагательное. – Г.Т.) тяжелый» [19, с. 439] в качестве примера представлено словосочетание *тяжесть наказания* [Там же].

Национальный корпус русского языка в разделе «Основной корпус» обнаруживает 8 документов с терминосочетанием *тяжесть преступления* [9]. Приведем некоторые из них как примеры употребления исследуемого словосочетания как лексикализованного: «А тяжесть преступления не всегда соответствует времени, на него затраченному. Кроме того, суду надлежит также учитывать такие обстоятельства, как тяжесть преступления... Для архаичного и средневекового мышления тяжесть преступления зависит от того, против кого это преступление направлено. Я полагаю, что суд не возложит на Грачева тяжесть преступления, совершенного другими» [Там же].

В данном корпусе в разделе «Параллельный корпус» предлагается выдержка из статьи уголовного кодекса Украины: «Кримінальний кодекс України (2001–2011) / Уголовный кодекс Украины: Если суд при назначении наказания в виде исправительных работ, служебного ограничения для военнослужащих, ограничения свободы, а также лишения свободы на срок не более пяти лет, учитывая тяжесть преступления, личность виновного... Якщо суд при призначенні покарання у виді виправних робіт, службового обмеження для військовослужбовців, обмеження волі, а також позбавлення волі на строк не більше п'яти років, враховуючи тяжкість злочину, особу винного...» [10]. Сопоставительный анализ, таким образом, выявляет представленность лексемы *тяжесть* в юридическом термине *тяжесть преступления* в русском и украинском языках: *тяжесть – тяжкість*.

Информационно-правовой ресурс «Законы, кодексы и нормативно-правовые акты в Российской Федерации» (далее РФ) [6] обнаруживает 3 858 документов (по состоянию на 4 июля 2021 г.), в тексте которых представлено терминосочетание *тяжесть преступления*. Например, постановление «Обзор судебной практики освобождения от уголовной ответственности с назначением судебного штрафа (статья 76.2 УК РФ – Уголовный кодекс РФ. – Г.Т.)» (утв. Президиумом Верховного Суда РФ 10.07.2019) регламентирует: «При определении размера судебного штрафа суд исходил из требований ст. 104.5 УК РФ, при этом принял во внимание *тяжесть преступления* (курсив наш. – Г.Т.), в совершении которого обвиняется И...» [13]. В тексте постановления «Обзор судебной практики Верховного Суда Российской Федерации № 4 (2017)» (утв. Президиумом Верховного Суда РФ 15.11.2017) в пункт 69 исследуемое терми-

носочетание употребляется с изменением словоформы *тяжесть* согласно грамматическим нормам русского языка: «Европейский Суд отметил, что «в том случае, если бы задержание заявителей основывалось исключительно на *тяжести преступлений*» (курсив наш. – Г.Т.), которые они якобы совершили, законность их содержания под стражей могла бы быть поставлена под сомнение» [12].

В «Популярном юридическом энциклопедическом словаре» статья «Тяжкие преступления» [15, с. 730] делает отсылку к статье «Категории преступления», где в толковании «по УК РФ все преступления делятся на... небольшой и средней тяжести, тяжкие и особо тяжкие» [Там же, с. 314] приводятся единицы *тяжесть*, *тяжкий*. Таким образом, в юридической терминологии русского языка представлены терминосочетания *тяжесть преступления*, *тяжесть наказания*, *тяжкое преступление*, *особо тяжкое преступление*, а также не приведенный выше термин *тяжесть вины* в составе которых лексемы *тяжесть* и *тяжкий* в значении «суровый, серьезный, злостный, страшный» являются частью синтагмы и потенциальными семами, отражающими ассоциации, с которыми данный элемент действительности связывается в сознании говорящих, с одной стороны, как в примерах из корпуса русского языка, так и терминообразующей единицей, с другой – как в примерах текстов законодательных актов. В связи с этим представляется возможным заключить, что по формальному и семантическому признаку синтагма является устойчивой, а значит, лексикализованной.

Сопоставительный анализ образования юридических терминосочетаний в русском и татарском языках выполнен нами на материале текстов законодательных актов на русском языке и их перевода на татарский язык. В настоящее время законотворчество в Республике Татарстан ведется на русском языке с последующим переводом юридических текстов на татарский язык. В тексте статьи 15 Уголовного кодекса РФ [22] категории преступлений терминологически представлены как *преступления небольшой тяжести*, *преступления средней тяжести*, *тяжкие преступления* и *особо тяжкие преступления*, где лексема *тяжесть* и прилагательное от нее *тяжкий* оказываются одновременно общими и дифференцирующими компонентами этих лексикализованных терминосочетаний. В Уголовном кодексе РФ на татарском языке [23] данные термины представлены как результат специального

(юридического) перевода: *зур булмаган авырлыктагы жинаятьләр, уртача авырлыктагы жинаятьләр, авыр жинаятьләр, аеруча авыр жинаятьләр*, где существительное *тяжесть* переведено существительным *авырлык* с формантом *авыр-* в значении прилагательного «тяжелый» [27, с. 11] и словообразующим формантом *-лык* для образования от него существительного *тяжесть* и где прилагательное *тяжкий* переведено в соответствующих терминосочетаниях также прилагательным *авыр*.

Лексема *тяжесть* в русско-татарском словаре в части перевода приведена как *авырлык* [18, с. 223], там же к лексеме *тяжкий* выполнена отсылка к *тяжелый* [Там же], где *тяжелый* наряду с переводом как *авыр* в его переносном значении представлен и лексемой *каты* с примером, коррелирующим с данным исследованием лексикализации терминосочетаний: «*тяжелое наказание* – каты жэза» [Там же]. В судебной практике в текстах решений, представленных на татарском языке, в настоящее время употребляется терминосочетание с компонентом *авыр*, но не *каты*, например в тексте решения суда Сабинского района Республики Татарстан о признании совершенного преступления, рассматриваемого в рамках 112 статьи, нетяжким согласно категории преступлений, данной в статье 15: «РФ ЖК-ның (Россия Федерациясе Жинаять кодексы – Уголовный кодекс РФ. – Г.Т.) 15 статьясыннан куренгәнчә, РФ ЖК-ның 112 статьясының 1 булегендә каралган жинаять авыр (курсив наш. – Г.Т.) булмаган жинаятьләр категориясенә керә» [16]. Следует отметить, что в тексте цитаты выше выполнена ссылка на статью 15 Уголовного кодекса РФ, в тексте которой на татарском языке терминосочетание *преступления небольшой тяжести* переведено терминосочетанием *зур булмаган авырлыктагы жинаятьләр* (рассмотрено в статье выше), в тексте исследуемого решения суда представлена терминологизация как *авырбулмаган жинаятьләр* – т.е. *нетяжкие преступления*, но не строго *зур булмаган авырлыктагы жинаятьләр*, как в тексте Уголовного кодекса РФ на татарском языке. Вместе с тем в ряде документов, представленных в информационно-правовом ресурсе «Законы, кодексы и нормативно-правовые акты в Российской Федерации» (в статье указано выше. – Г.Т.) также используется лексикализованное сочетание *нетяжкие преступления*.

В тексте статьи 184 Гражданского процессуального кодекса РФ на татарском языке представлена лексема *авыр* в синтагме «судка китерү авыр булган»: «судка китерү мөмкин

булмаган яисә *авыр* (курсив наш. – *Г.Т.*) булган язма һәм матди дәлилләр урнашкан урыннарында яисә суд тарафыннан билгеләнгән башка урында карала һәм тикшерелә» [26, с. 109], которая в тексте данной статьи в Гражданском процессуальном кодексе РФ представлена как «затруднительно доставить в суд» [5, с. 100]. Словосочетание *авыр булган китерү* (букв. «затруднительная доставка», перевод наш. – *Г.Т.*) не представляется возможным отнести к примеру лексикализации юридического термина в татарском языке, поскольку не выполняется приведенное в статье выше условие по Д.Э. Розенталю и М.А. Теленковой – «превращение сочетания слов в устойчивое словосочетание, функционирующее в языке в качестве эквивалента отдельного слова».

Другими примерами лексикализации терминов юриспруденции являются следующие: *правовой акт* как «закон», по Д.Э. Розенталю и М.А. Теленковой, «превращение сочетания слов в устойчивое словосочетание, функционирующее в языке в качестве эквивалента отдельного слова», т. к. лексема *акт* отдельно – это и «деятельность», в татарской юридической терминологии – *хокукый акт; разумный срок* (ст. 524 Гражданского кодекса РФ, п. 1, п. 2) [4, с. 242] – в данном случае семантическое сложение, в татарской терминологии – *акылга ярышлы вакыт* [25, с. 41]; *разумная цена* (ст. 524 Гражданского кодекса РФ, п. 2) [4, с. 241], в татарской терминологии – *мәгъкул бәя* [25, с. 41]; лексема *сторона* – при семантическом сдвиге участвует в лексикализации: *одна сторона, другая сторона* (ст. 445, 446, 1012 Гражданского кодекса РФ) [4, с. 204–205; 425], в татарском языке – *бер як и икенче як* [24, с. 233]; лексема *лицо* в лексикализации юридических терминов: *другое лицо* (ст. 1038, п. 1 Гражданского кодекса РФ) [4, с. 438], *третьи лица* (ст. 770 Гражданского кодекса РФ) [Там же, с. 332], в татарском языке – *башка зат* [25, с. 279], *өченче затлар* [Там же, с. 152] соответственно.

Таким образом, сопоставительный опыт специфики лексикализированных сочетаний как терминов на материале некоторых юридических терминов позволяет подтвердить в двух неблизкородственных языках – русском языке и татарском языке – 1) трансформацию единиц языка или словосочетаний в процессе функциональной переориентации в терминосочетание – отдельное значимое устойчивое сочетание в функции номинации понятия или явления определенной предметной области; 2) про-

цесс дифференциации и специализации значений у слов с общей семантикой при лексикализации терминосочетаний отражает определение более четких границ их денотативной сферы. Установление смысловых связей между словами-компонентами сочетаний, сближение и столкновение значений этих слов свидетельствуют об органическом слиянии лексики двух разных генетических пластов, их внутреннем семантическом взаимопроникновении.

Проведенный сопоставительный анализ также выявил, что при формировании более специальных научных понятий и отсутствии для них специальных терминов для их обозначений используется слово с общей семантикой. Это приводит к еще большей полисемантической этому слову, вместе с тем терминологизация слов общего значения обусловлена тенденцией к вычленению и специализации отдельных значений. Процесс дифференциации и специализации значений слова связан с его функционированием – в языках для специальных целей, в институциональном дискурсе. Развитой в функциональном отношении язык «требует более совершенной структуры и имеет более благоприятные условия для ее дальнейшего совершенствования» [2, с. 26], поэтому, на наш взгляд, расширение сфер его использования как при расширении отраслевых терминологических систем адаптацией заимствуемых для перевода терминов, являясь функциональным преобразованием, и лексикализация терминов в разноструктурных языках вносят весомый вклад в данный процесс, отражая тенденции языковой номинации в сфере специальной лексики в разных языках. Выводы проведенного исследования могут оказаться полезными в работе терминоведов при формировании юридической терминологии, лингвистов при изучении некоторых вопросов лексикализации, а также студентов-филологов в рамках дисциплин «Сопоставительное языкознание», «Лексикография», «Терминография».

#### Список литературы

1. Авербух К.Я. Общая теория термина. М., 2006.
2. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка (к вопросу о предмете социолингвистики). Л., 1975.
3. Богданова Н.В. Особенности лексикализации и социализации американских юридических терминов-сленгизмов // Актуальные вопросы развития государственности и публичного права: ма-

- териалы VI Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т. СПб., 2020. С. 56–62.
4. Гражданский кодекс Российской Федерации. Владимир, 1998. Ч. I, II.
5. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации. М., 2021.
6. Законы, кодексы и нормативно-правовые акты в Российской Федерации. Информационно-правовой ресурс [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru> (дата обращения: 05.07.2021).
7. Константинова Е.С., Раздубов А.В. Основные характеристики лексической и терминологической сочетаемости // Язык, культура этнос: сб. ст. Сер.: Концептуальный и лингвальный миры. СПб., 2017. Вып. 12. С. 414–423.
8. Косова М.В. Терминологизация как лексико-семантический процесс // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2004. № 2(27). С. 42–48.
9. Национальный корпус русского языка. Основной корпус [Электронный ресурс]. URL: [https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&api=1.0&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&dpp=&spp=&spd=&mydocsize=&mode=main&lang=ru&sort=i\\_grtagging&nodia=1&text=lexform&req=тяжесть+преступления](https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&api=1.0&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&dpp=&spp=&spd=&mydocsize=&mode=main&lang=ru&sort=i_grtagging&nodia=1&text=lexform&req=тяжесть+преступления) (дата обращения: 05.07.2021).
10. Национальный корпус русского языка. Параллельный корпус [Электронный ресурс]. URL: [https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?lang=ru&sort=i\\_grtagging&dpp=10&spp=50&text=lexform&req=тяжесть+преступления&kwsz=5&mode=para&sr=1&spd=10&nodia=1&out=normal](https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?lang=ru&sort=i_grtagging&dpp=10&spp=50&text=lexform&req=тяжесть+преступления&kwsz=5&mode=para&sr=1&spd=10&nodia=1&out=normal) (дата обращения: 05.07.2021).
11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М., 2007.
12. Обзор судебной практики Верховного Суда Российской Федерации № 4 (2017): утв. Президиумом Верховного Суда РФ 15 нояб. 2017 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/sud/obzor-sudebnoi-praktiki-verkhovnogo-suda-rossiiskoi-federatsii-n-4-2017/> (дата обращения: 05.07.2021).
13. Обзор судебной практики освобождения от уголовной ответственности с назначением судебного штрафа (ст. 76.2 УК РФ): утв. Президиумом Верховного Суда РФ 10 июля 2019 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/sud/obzor-sudebnoi-praktiki-osvobozhdeniia-ot-ugolovnoi-otvetstvennosti-s-naznacheniem-sudebnogo-shtrafa-762-uk-rf/> (дата обращения: 05.07.2021).
14. Паршина О.Д. Терминологическая лексика в аспекте семантики, структуры и функционирования (дидактика): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2006.
15. Популярный юридический энциклопедический словарь / редкол.: О.Е. Кутафин, В.А. Туманов, И.В. Шмаров [и др.]. М., 2001.
16. Решение суда Сабинского района Республики Татарстан от 20 марта 2012 г. №1-15/12 (текст на татарском языке) [Электронный ресурс]. Доступ из интернет-портала ГАС «Правосудие». URL: [http://saby2.tat.msudrf.ru/modules.php?name=info\\_pages&id=188](http://saby2.tat.msudrf.ru/modules.php?name=info_pages&id=188) (дата обращения: 05.07.2021).
17. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителей. 2-е изд., испр. и доп. М., 1976.
18. Русско-татарский словарь: в 4 т. / под ред. Р.С. Газизова. Казань, 1959. Т. IV.
19. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М., 1981–1984. 1984. Т. 4.
20. Скуратов И.В. Лексикализация как способ образования неологизмов в современном французском языке // Верхневолж. филол. вестн. = Verhnevzhski Philological Bulletin. 2018. № 1. С. 108–111.
21. Татаринов В.А. Терминологическая лексика русского языка: Эволюция проблем и аспектов изучения // Русский язык в современном обществе: функциональные и статусные характеристики / отв. ред. Е.О. Опарина, Е.А. Казак М., 2006. С. 133–164.
22. Уголовный кодекс Российской Федерации (по сост. на 15.02.2021 г.). М., 2021.
23. Россия Федерациясең Жинянь кодексы / Тәрж.: М.Р. Әмирова, Н.Г. Хәйруллина. Казан, 2006.
24. Россия Федерациясең Граждан кодексы. Беренче өлеш. Казан, 1998.
25. Россия Федерациясең Граждан кодексы. Икенче өлеш. Казан, 1998.
26. Россия Федерациясең Граждан процессуаль кодексы (25.10.2019 кадәр кәргән үзгәрешләр белән) [Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации (по состоянию на 25.10.2019 г.)]. Граждан процессуаль терминнар сүзлеге [Словарь гражданских процессуальных терминов]. М., 2020.
27. Татар теленәң анлатмалы сүзлеге. Өч томда. Казан, 1977. Т. I.

\* \* \*

1. Averbuh K.Ya. Obshchaya teoriya termina. M., 2006.
2. Avrorin V.A. Problemy izucheniya funktsional'noj storony yazyka (k voprosu o predmete sociolingvistiki). L., 1975.
3. Bogdanova N.V. Osobennosti leksikalizatsii i socializatsii amerikanskikh yuridicheskikh terminov-slengizmov // Aktual'nye voprosy razvitiya gosudarstvennosti i publichnogo prava: materialy VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.: v 2 t. SPb., 2020. S. 56–62.
4. Grazhdanskij kodeks Rossijskoj Federacii. Vladimir, 1998. Ch. I, II.
5. Grazhdanskij processual'nyj kodeks Rossijskoj Federacii. M., 2021.



6. Zakony, kodeksy i normativno-pravovye akty v Rossijskoj Federacii. Informacionno-pravovoj resurs [Elektronnyj resurs]. URL: <https://legalacts.ru> (data obrashcheniya: 05.07.2021).
7. Konstantinova E.S., Razduev A.V. Osnovnye harakteristiki leksicheskoy i terminologicheskoy sochetaemosti // Yazyk, kul'tura etnos: sb. st. Ser.: Konceptual'nyj i lingval'nyj miry. SPb., 2017. Vyp. 12. S. 414–423.
8. Kosova M.V. Terminologizaciya kak leksiko-semanticeskij process // Vestn. Orenb. gos. un-ta. 2004. № 2(27). S. 42–48.
9. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka. Osnovnoj korpus [Elektronnyj resurs]. URL: [https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&api=1.0&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&dpp=&spp=&spd=&mydocsize=&mode=main&lang=ru&sort=i\\_grtagging&nodia=1&text=lexform&req=tyazhest'+prestupleniya](https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?env=alpha&api=1.0&mycorp=&mysent=&mysize=&mysentsize=&dpp=&spp=&spd=&mydocsize=&mode=main&lang=ru&sort=i_grtagging&nodia=1&text=lexform&req=tyazhest'+prestupleniya) (data obrashcheniya: 05.07.2021).
10. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka. Parallelnyj korpus [Elektronnyj resurs]. URL: [https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?lang=ru&sort=i\\_grtagging&dpp=10&spp=50&text=lexform&req=tyazhest'+prestupleniya&kwsz=5&mode=para&sr=1&spd=10&nodia=1&out=normal](https://processing.ruscorpora.ru/search.xml?lang=ru&sort=i_grtagging&dpp=10&spp=50&text=lexform&req=tyazhest'+prestupleniya&kwsz=5&mode=para&sr=1&spd=10&nodia=1&out=normal) (data obrashcheniya: 05.07.2021).
11. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. 4-e izd., dop. M., 2007.
12. Obzor sudebnoj praktiki Verhovnogo Suda Rossijskoj Federacii № 4 (2017): utv. Prezidiumom Verhovnogo Suda RF 15 noyab. 2017 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://legalacts.ru/sud/obzor-sudebnoi-praktiki-verkhovnogo-suda-rossiiskoi-federatsii-n-4-2017/> (data obrashcheniya: 05.07.2021).
13. Obzor sudebnoj praktiki osvobozhdeniya ot ugovnoy otvetstvennosti s naznacheniem sudebnogo shtrafa (st. 76.2 UK RF): utv. Prezidiumom Verhovnogo Suda RF 10 iyulya 2019 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://legalacts.ru/sud/obzor-sudebnoi-praktiki-osvobozhdeniia-ot-ugovnoi-otvetstvennosti-s-naznacheniem-sudebnogo-shtrafa-statia-762-uk-rf/> (data obrashcheniya: 05.07.2021).
14. Parshina O.D. Terminologicheskaya leksika v aspekte semantiki, struktury i funkcionirovaniya (didaktika): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2006.
15. Populyarnyj yuridicheskij enciklopedicheskij slovar' / redkol.: O.E. Kutafin, V.A. Tumanov, I.V. Shmarov [i dr.]. M., 2001.
16. Reshenie suda Sabinskogo rajona Respubliki Tatarstan ot 20 marta 2012 g. №1-15/12 (tekst na tatarskom yazyke) [Elektronnyj resurs]. Dostup iz internet-portala GAS «Pravosudie». URL: [http://saby2.tat.msudrf.ru/modules.php?name=info\\_pages&id=188](http://saby2.tat.msudrf.ru/modules.php?name=info_pages&id=188) (data obrashcheniya: 05.07.2021).
17. Rozental' D.E., Telenkova M.A. Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov: posobie dlya uchitelej. 2-e izd., ispr. i dop. M., 1976.
18. Russko-tatarskij slovar': v 4 t. / pod red. R.S. Gazizova. Kazan', 1959. T. IV.
19. Slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / pod red. A.P. Evgen'evoj. 2-e izd., ispr. i dop. M., 1981–1984. 1984. T. 4.
20. Skuratov I.V. Leksikalizaciya kak sposob obrazovaniya neologizmov v sovremennom francuzskom yazyke // Verhnevolzh. filol. vestn. = Verhnevolzhski Philological Bulletin. 2018. № 1. S. 108–111.
21. Tatarinov V.A. Terminologicheskaya leksika russkogo yazyka: Evolyuciya problem i aspektov izucheniya // Russkij yazyk v sovremennom obshchestve: funkcional'nye i statusnye harakteristiki / otv. red. E.O. Oparina, E.A. Kazak M., 2006. S. 133–164.
22. Ugolovnyj kodeks Rossijskoj Federacii (po sost. na 15.02.2021 g.). M., 2021.
23. Rossiya Federacijase Жинayat' kodeksy / Тәрж.: M.R. Әмирова, N.G. Нәжруллина. Kazan, 2006.
24. Rossiya Federacijaseneñ Grazhdan kodeksy. Berenche ölesh. Kazan, 1998.
25. Rossiya Federacijaseneñ Grazhdan kodeksy. Ikenche ölesh. Kazan, 1998.
26. Rossiya Federacijaseneñ Grazhdan processual' kodeksy (25.10.2019 kadər kergән үзгәreshlär belän) [Grazhdanskij processual'nyj kodeks Rossijskoj Federacii (po sostoyaniyu na 25.10.2019 g.)]. Grazhdan processual' terminnar syzlege [Slovar' grazhdanskikh processual'nyh terminov]. M., 2020.
27. Tatar teleneñ añlatmaly syzlege. Öch tomda. Kazan, 1977. T. I.

*Comparative experience of revealing the semantic specific features of the lexicalization of the terms (based on the juridical terminology)*

*The article deals with the specific features of the lexicalization of the terms in the different structured languages to define the subject of the adaptation of the terms in the borrowed language and their translation into the other language. The research proves the transformation of the word combinations in the process of functional refocusing into the term combination – a separate significant fixed combination in the function of the nomination of the concept or phenomenon of a definite subject category.*

**Key words:** comparative study of languages, the Russian language, the Tatar language, lexicalization, term, juridical terminology.

(Статья поступила в редакцию 07.07.2021)

**А.В. ЗАВЬЯЛОВА**  
(Барнаул)

### АКТУАЛИЗАЦИЯ ЗНАЧЕНИЯ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ В НЕМЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

*Различные средства актуализации значения определенности рассматриваются с прагматических позиций в условиях немецкого политического дискурса. За основу в установлении прагматического потенциала равноуровневых средств, актуализирующих значение определенности, берется показатель известности, разграничивающий ряд позиций, отражающих разную степень выраженности значения определенности.*



Ключевые слова: значение определенности, коммуникативно-прагматический потенциал, показатель известности, семантико-прагматическое поле «Определенность», политический дискурс.

Использование средств определенности для успешной реализации коммуникативных интенций субъекта высказывания относительно референта направлено на достижение желаемого прагматического воздействия в конкретной ситуации общения. Поскольку индивидуализация объекта, которая является основой категории определенности, может быть обусловлена контекстом, ситуацией общения и прочими факторами, то степень прагматической эффективности является ведущей в выборе вербальной формы выражения побудительной интенции. Именно поэтому предпочтение отдается тем языковым средствам выражения значения определенности, которые отличаются большей коммуникативной ценностью [2, с. 128].

Поскольку статья нацелена на рассмотрение средств определенности в немецком политическом дискурсе, следует указать его разновидность, в рамках которой произведен анализ языковых единиц со значением определенности. Опираясь на классификацию Е.И. Шейгал, предложенную на основе содержательнотематического принципа, политический дискурс может варьироваться и подразделяться:

а) на институциональный политический дискурс, в рамках которого используются тексты, непосредственно созданные политиками и используемые в политической коммуникации (политические документы, парламентские речи и дебаты, публичные выступления и ин-

тервью политических лидеров и т. д.); сюда же можно отнести официальный политический дискурс, связанный с аппаратной коммуникацией, в рамках которой создаются тексты, предназначенные для сотрудников государственного аппарата;

б) массмедийный (медийный) политический дискурс, в рамках которого используются тексты политической тематики, созданные журналистами и распространяемые посредством прессы, телевидения, радио, Интернета;

в) тексты, созданные «рядовыми гражданами», которые, не являясь профессиональными политиками или журналистами, эпизодически участвуют в политической коммуникации (разного рода письма и обращения, адресованные политикам или государственным учреждениям, письма в СМИ, политические детективы, политическая поэзия, а также тексты политических мемуаров) [4].

При рассмотрении актуализации языковых средств со значением определенности использовался массмедийный (медийный) политический дискурс. В статье приведены лишь некоторые фрагменты политического дискурса, заимствованные из ведущих немецких периодических изданий.

#### Фрагмент 1

(из периодического издания Tageszeitung, дата обращения 22.07.2021)

*Die Ukraine guckt in die Röhre  
US-Präsident Joe Biden und Kanzlerin Angela Merkel scheinen sich geeinigt zu haben. Deutschland und Russland können die Pipeline Nord Stream 2 weiterbauen. Russland muss mit Sanktionen rechnen, wenn es die Pipeline als politischen Druck einsetzt. Und die Ukraine erhält jede Menge Versprechungen: Investitionen in alternative Energie und eine Bestandsgarantie für die existierende Pipeline. Berlin will außerdem dafür sorgen, dass der Transitvertrag mit der Ukraine über 2024 hinaus noch weitere zehn Jahre gilt [5].*

Представленный фрагмент посвящен актуальной в последнее время и бурно обсуждаемой на политической арене теме строительства газопровода «Северный поток – 2». Анализ выделенных встречающихся в данном фрагменте средств определенности производился с опорой на собственные результаты, представленные автором статьи в диссертационном исследовании на соискание ученой степени кандидата филологических наук [3]. Разноуровневые средства (грамматические, лексические и синтаксические), актуализирующие значение определенности и транслирующие

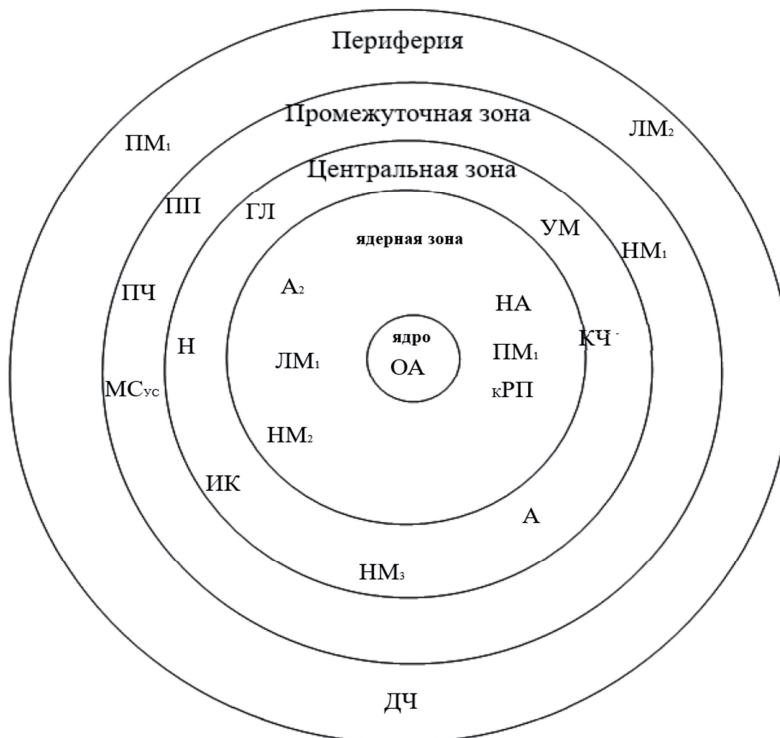
коммуникативно-прагматический потенциал по показателю известности, сгруппированы в семантико-прагматическое микрополе «Определенность», которое представлено в виде пятимерной структуры: ядро, ядерная зона, центральная зона, промежуточная зона и периферия (см. рис. ниже) [3, с. 125].

Каждый конститuent микрополя имеет буквенное обозначение и цифровую индексацию, указывающую на наличие дифференцированных признаков, где А1 – антропоним (*имя собственное*); А2 – варианты антропонима (*прозвище, гипокористическое имя, конструкция: характерный признак + антропоним*); ГЛ – глагольные лексемы *feststellen, bestimmen*; ДЧ – дробные числительные *ein Drittel* и т. д.; ИК – инфинитивные конструкции *zu + глагол*; КЧ – количественные числительные *ein, zwei, drei* и т. д.; ЛМ<sub>1</sub> – личные местоимения единственного числа *ich, du, er, sie, es*; ЛМ<sub>2</sub> – личные местоимения множественного числа *wir, ihr, sie*; МС<sub>ус</sub> – модальные слова утвердительного свойства *natürlich, genau, sicherlich, bestimmt*; Н – наречия *nachlinks, nachrechts, nie, immer, niemals* и т. д.; НА – не-

определенный артикль *ein*; НМ<sub>1</sub> – неопределенные местоимения *beide, selbst*; НМ<sub>2</sub> – неопределенные местоимения *kein, nichts, niemand*; НМ<sub>3</sub> – неопределенные местоимения *jede, alle, allein*; ОА – определенный артикль *der, die, das*; ПМ<sub>1</sub> – притяжательные местоимения единственного числа *mein, dein, sein, ihr*; ПМ<sub>2</sub> – притяжательные местоимения множественного числа *unser, euer, ihr*; ПП – придаточные предложения определительные, времени, места; ПЧ – порядковые числительные *der erste, der zweite* и т. д.; кРП – конструкции с родительным падежом *Lenas*; УМ – указательные местоимения *der, dieser, derjenige, derselbe, jener* и т. д.

Показатель известности (А.В. Маляхова), на основе которого создано семантико-прагматическое микрополе «Определенность», позволяет установить прагматический потенциал языковых средств в актуализации значения определенности в рамках немецкого дискурса и разграничивает такие позиции, как «*намечается*» (названный адресантом референт представлен, но не указываются его характерные свойства или признаки и поэто-

Семантико-прагматическое микрополе «Определенность»



му для достижения взаимопонимания необходимо дополнительное уточнение лингвистического или экстралингвистического плана), «*приоткрывается*» (информация о референте содержит компонент, позволяющий адресату установить несущественное свойство или признак в конкретной коммуникативной ситуации), «*открывается*» (указывается существование характерный признак референта), «*раскрывается*» (демонстрируются несколько характерных признаков референта, информация о котором передается адресантом и воздействует интенсивно на адресата в конкретной коммуникативной ситуации), «*идентифицируется*» (устанавливаются всесторонние характеристики референта с точки зрения адресанта, адресата и ситуации общения, языковое средство может покрывать все другие средства определенности). Иными словами, значение определенности с маркером идентификации претендует на дефиниционный статус, поскольку не только включает оптимальное количество свойств семантического объема определенности, но и может занять любую позицию в дискурсивных условиях [3].

Рассмотрев лексические средства определенности из фрагмента 1, где представлены антропонимы (*US-Präsident Joe Biden, Kanzlerin Angela Merkel*), хоронимы, т. е. названия территорий – областей, районов, государств (*die Ukraine – 3 раза, Deutschland, Russland – 2 раза*), астионимы, т. е. названия городов (*Berlin*), как вид топонимов, которые вписываются в *центральную зону* семантико-прагматического микрополя «Определенность» наряду с антропонимами, поскольку реализуют значение определенности через позицию показателя известности «открывается», другими словами, указывают на существенный характерный признак референта, можно сделать вывод, что в рассматриваемом фрагменте политического дискурса используются языковые средства с высокой степенью определенности и прагматическим потенциалом.

Во фрагменте 1 кроме лексических языковых средств определенности встречаются грамматические, актуализующие высокую степень значения определенности: *die Pipeline Nord Stream 2, die existierende Pipeline, der Transitvertrag*. Здесь определенный артикль указывает на контекстуально обусловленную известность объектов в конкретной коммуникативной ситуации, выражая известное (тему), инициирует взаимопонимание, поскольку со-

ответствует всем критериям значения определенности (однозначность, известность, конкретность, отражение реальной действительности), характерным для позиции показателя известности «идентифицируется», на основании которой определенный артикль как грамматическое средство с высокой степенью выраженности значения определенности включен в *ядро* пятимерной структуры семантико-прагматического микрополя «Определенность».

Другие грамматические средства определенности, представленные во фрагменте 1 (неопределенное местоимение *jede Menge Versprechungen*, количественные числительные *über 2024 hinaus, weitere zehn Jahre*) входят в семантико-прагматическое микрополе «Определенность» как конstituенты *центральной зоны*, прагматическая ценность которых в дискурсе устанавливается по показателю известности через позицию «открывается». Местоимение *jede* предполагает каждое, любое из общего числа обещаний, указывая на наличие одного признака, который характеризует объект и противопоставляет его другим, обладающим иным признаком. Понимание между участниками коммуникации достигается, но не обозначаются многосторонние признаки референта. Количественные числительные *über 2024 hinaus, weitere zehn Jahre* указывают на количественность как конкретный признак референта, выступая как атрибут под воздействием лингвистической составляющей (указание количества объектов) и экстралингвистической (вычленение количественных характеристик в виду осведомленности говорящим о каких-то индивидуальных свойствах референта).

#### Фрагмент 2

(из периодического издания Die Welt, дата обращения 22.07.2021)

*Zwei „falsche“ Kanzlerkandidaten und einen fast chancenlosen sieht der SPD-nahe Kampagnenexperte Frank Stauss. Die Grünen hätten aber infolge des Hochwassers eine „historische Chance“ – falls Habeck übernimmt. Für die Union hat er mit Blick auf Laschet einen kuriosen Rat.*

WELT: *Herr Stauss, kann Annalena Baerbock (Grüne) ihre Kanzlerkandidatur vielleicht infolge der Hochwasser-Katastrophe doch noch retten?*

Frank Stauss: *Dieses Hochwasser, diese Umwelt-Katastrophe, von der niemand mehr bezweifelt, dass sie auch mit dem Klimawandel zu tun hat, ist natürlich eine massive Intervention in diesen Wahlkampf. Bis dahin war die Wahl im Grunde gelaufen. Die CDU würde stärkste Partei werden, und Armin Laschet kann sich aussuchen, mit wem er regiert.*

Jetzt werden wir sehen – gar nicht sofort, sondern in *zwei, drei Wochen* – wie sehr *das* Thema Hochwasser und Klimawandel *die* Menschen beschäftigt. Das wird *die Grünen* wieder stärker machen. Erst recht, wenn sie *es* schaffen, *dieses Ereignis dazu zu nutzen, ihre Kampagne neu auszurichten* [6].

Во фрагменте 2 немецкого политического дискурса, посвященного актуальной на сегодняшний день теме предстоящих выборов канцлера Германии, среди представленных лексических средств определенности есть антропонимы (*Frank Stauss, die Grünen* (2 раза), *Habeck, Herr Stauss, Annalena Baerbock (Grüne), Armin Laschet*) и модальные слова утвердительного свойства (*natürlich*). Если антропонимы (имена собственные) относятся к конститuentам *центральной зоны* семантико-прагматического микрополя «Определенность», то варианты антропонима (прозвища, гипокористическое имя и т. п.), встречающиеся дважды во фрагменте 2, – *die Grünen* (вариант антропонима, представляющий собой, как и прозвище, метафорическое именование лиц, имеющих принадлежность к Партии Зеленых в Германии), входят в *ядерную зону*, что свидетельствует о наличии у этих лексических средств в отличие от имени собственного дополнительного конкретизирующего признака, позволяющего реализовать значительный коммуникативно-прагматического потенциал и более высокую степень выраженности значения определенности, что соответствует позиции «раскрывается» показателя известности.

Модальные слова утвердительного свойства (во фрагменте 2 это *natürlich*) содержат изначально в языковой единице сему определенности (лингвистическая составляющая) и экстралингвистический компонент, когда через убежденность говорящего формируется прагмасемантическая сфера определенности в понятийной системе слушающего. Это позволяет говорить о том, что модальные слова утвердительного свойства обладают меньшей прагматической ценностью и сниженной степенью выраженности значения определенности, которые реализуются через позицию «приоткрывается» показателя известности и входят в *промежуточную зону* семантико-прагматического микрополя «Определенность».

Грамматические средства определенности во фрагменте 2 представлены определенным артиклем (*der SPD-nahe Kampagnenexperte, infolge des Hochwassers, für die Union, infolge der Hochwasser-Katastrophe, mit dem Klimawandel,*

*die Wahl, die CDU, das Thema Hochwasser und Klimawandel, die Menschen*), который, как указывалось при анализе фрагмента 1, составляет *ядро* семантико-прагматического микрополя «Определенность»; количественными числительными *zwei* „falsche“ *Kanzlerkandidaten, zwei, drei Wochen*, входящими в *центрально-ядерную зону*; личными местоимениями *er* (2 раза), *sie, es*; притяжательными местоимениями *ihre Kanzlerkandidatur; ihre Kampagne*; неопределенными местоимениями *niemand*; указательными местоимениями: *dieses Hochwasser, diese Umwelt-Katastrophe*; инфинитивными конструкциями: *Erst recht, wenn sie es schaffen, dieses Ereignis dazu zu nutzen, ihre Kampagne neu auszurichten*.

Личные местоимения единственного числа (*er* (2 раза), *sie, es*), притяжательные местоимения *ihre Kanzlerkandidatur; ihre Kampagne*; неопределенные местоимения *niemand* входят в *ядерную зону* семантико-прагматического микрополя «Определенность» через позицию «раскрывается» показателя известности и актуализуют значение определенности, близкое к однозначному и воздействуют на реципиента максимально интенсивно.

Указательные местоимения (*dieses Hochwasser, diese Umwelt-Katastrophe*) и инфинитивные конструкции (*Erst recht, wenn sie es schaffen, dieses Ereignisdazu zu nutzen, ihre Kampagne neu auszurichten*), встречающиеся во фрагменте 2, являются конститuentами *центральной зоны* семантико-прагматического микрополя «Определенность» по показателю известности через позицию «открывается», когда грамматические средства передают значение определенности менее однозначно, нежели языковые средства, наполняющие ядро микрополя, их прагматическая ценность близка к конститuentам, составляющим *ядерную зону* микрополя.

Таким образом, анализ представленных фрагментов политического дискурса показал наличие разноуровневых языковых средств определенности, относящихся к ядру, ядерной зоне и центральной зоне семантико-прагматического микрополя «Определенность». Становится очевидным, что в политическом дискурсе используются языковые средства с высокой степенью выраженности значения определенности, обладающие высоким прагматическим потенциалом.

#### Список литературы

1. Барилова А.И. Политический дискурс: определение, типология, стилистические особенности [Электронный ресурс] // Эврика-2017: сб. науч. ст.

Гродно, 2017. URL: <https://conf.grsu.by/eurica2017/index.php/sekcia6/> (дата обращения: 21.07.2021).

2. Григорьева Л.Н. Диалогические высказывания с побудительной интенцией // Языковые единицы в речевой коммуникации. Л., 1991. С. 125–130.

3. Малахова А.В. Прагматические особенности актуализации значения определенности в немецком дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2011.

4. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. М., 2000.

5. Die Ukraine guckt in die Röhre [Electronic resource]. URL: <https://taz.de/Kompromiss-zu-Nord-Stream-2/!5781886/> (дата обращения: 22.07.2021).

6. Unterqualifizierteste Kandidatin, die je für das wichtigste Amt nominiert wurde [Electronic resource]. URL: <https://www.welt.de/politik/deutschland/plus232639755/Bundestagswahl> (дата обращения: 22.07.2021).

\* \* \*

1. Barilova A.I. Politicheskij diskurs: opredelenie, tipologiya, stilisticheskie osobennosti [Elektronnyj resurs] // Evrika-2017: sb. nauch. st. Grodno, 2017. URL: <https://conf.grsu.by/eurica2017/index.php/sekcia6/> (data obrashcheniya: 21.07.2021).

2. Grigor'eva L.N. Dialogicheskie vyskazyvaniya s pobuditel'noj intenciej // Yazykovye edinicy v rechevoj kommunikacii. L., 1991. S. 125–130.

3. Malahova A.V. Pragmaticheskie osobennosti aktualizacii znacheniya opredelennosti v nemeckom diskurse: dis. ... kand. filol. nauk. Barnaul, 2011.

4. Shejgal E.I. Semiotika politicheskogo diskursa. M., 2000.

### **Actualization of the meaning of definiteness in the German political discourse**

*The article deals with the consideration of the different means of the actualization of the meaning of definiteness from the perspective of the pragmatic positions in the context of the German political discourse. The basis of the pragmatic potential of different means, making actual the meaning of definiteness, is a familiarity score differentiating the range of the standpoints that reflect the different degree of the expressiveness of the meaning of definiteness.*

**Key words:** *meaning of definiteness, communicative and pragmatic potential, familiarity score, semantic and pragmatic field "Definiteness", political discourse.*

(Статья поступила в редакцию 02.08.2021)

**Н.В. ЗИМИНА**

(Волгоград)

### **ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ ТАКТИКИ ОБВИНЕНИЯ В НЕМЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ (на материале дебатов в бундестаге)**

*Рассматриваются языковые способы реализации тактики обвинения в немецком политическом дискурсе на материале дебатов в бундестаге. Выявляются наиболее характерные средства различных языковых уровней, использованные в ходе выступления представительницей Левой партии С. Вагенкнехт с целью дискредитации политических оппонентов.*

**Ключевые слова:** *политический дискурс, коммуникативная стратегия, коммуникативная тактика, обвинение, дискредитация, вербальная атака, перлокутивный эффект.*

Анализ речевых действий немецких политиков позволяет выявить наличие ряда коммуникативных стратегий и тактик, направленных на дискредитацию конкурирующих партий или отдельных политических деятелей. Вербальные атаки на имидж оппонентов широко используются, в частности, во время парламентских дебатов в бундестаге. Как известно, для жанра политических дебатов характерен высокий уровень конфликтности, некоторая театральность речевого поведения, эмоциональность, экспрессия, употребление негативных оценочных суждений. Характерной особенностью дебатов является также ограничение возможности оппонента участвовать в коммуникации, ущемление его «функциональной способности» (цит по: [2, с. 35]). Это дает возможность политическому актору, используя различные языковые средства, понизить значимость конкурирующей партии, очернить ее образ в глазах массового адресата, подорвать доверие к ней [Там же]. Нападки на имидж той или иной партии осуществляются обычно в связи с несоответствием ее деятельности существующим демократическим принципам, несоблюдением предвыборных обещаний, отходом от устоявшихся воззрений на политическую культуру Германии и др. По мнению ряда германистов, немецкой политиче-

ской дискуссии свойственна слабая выраженность конструктивного начала и общая тенденция к созданию перформанса. Вследствие этого наблюдается субъективность и необоснованность критики при оценивании позиции и действий оппонента [2, с. 35]. Как справедливо отмечают исследователи, в парламентских дебатах наиболее ярко выражена конфликтная линия между правящими и оппозиционными партиями. Речи политиков характеризуются, как было указано выше, выраженной конфликтной риторикой. Одной из ведущих коммуникативных тактик, реализуемых в ситуации конфликта, становится обвинение.

В настоящей статье речь пойдет о языковых способах реализации коммуникативной тактики обвинения в немецком политическом дискурсе. На основе анализа фрагментов речи известной представительницы партии Левых (*Die Linke*) С. Вагенкнехт попытаемся выявить наиболее характерные языковые средства, используемые данным политическим актором. Прежде чем обратиться к рассмотрению фактического материала, дадим определение ключевым терминам: так, под речевой тактикой понимается совокупность приемов, обуславливающих применение тех или иных средств в отдельных ситуациях (цит. по: [5, с. 64]). В случаях, когда намерением говорящего является нанесение вреда репутации, имиджу оппонента, используется ряд приемов, призванных дискредитировать политического противника, обвинить его если не в преступлении, то как минимум в нарушении морально-этических норм, неблагоприятных деяниях различного толка, бездействии, несоблюдении интересов избирателей и др. Обвинение трактуется при этом как «приписывание кому-либо вины, признание виновным в чем-либо, а также раскрытие, обнаружение чьих-либо неблагоприятных действий, намерений, качеств» [Там же]. Отметим, что тактику обвинения принято относить к способам реализации коммуникативной стратегии «игры на понижение», что подразумевает намеренное выражение негативного отношения к оппоненту, принижение его образа, развенчание его политических позиций [1].

Далее выделим основные проблемные вопросы, затрагиваемые С. Вагенкнехт в своей речи в ходе парламентских дебатов. Это наличие у политических оппонентов контактов с политиками, чья деятельность и политические взгляды вызывают неодобрение или порицание, отступление от идей социальной рыночной экономики, лоббирование интересов

концернов, представителей крупного бизнеса в ущерб социально незащищенным слоям населения, попираание демократических ценностей и др. Для того чтобы получить более полное представление о политических воззрениях автора речи и адресатов ее критических высказываний, обратимся к основным программным особенностям партий, о которых пойдет речь. С. Вагенкнехт, как было указано ранее, представляет Левую партию, придерживающуюся принципа демократического социализма и ставящую своей целью «преодоление капитализма». В программных тезисах партии говорится о необходимости солидарности, самоуправления трудящихся, перераспределении материальных благ, для чего должны быть применены различные инструменты, как то: повышение налогов для корпораций, представителей крупного бизнеса и наиболее состоятельных граждан, отказе от приватизации, введение минимальной заработной платы и др. Левая партия полагает наиболее важными ценностями наличие стабильной работы, справедливость, равноправие и социальную защищенность. Христианско-демократический союз (далее ХДС), как следует из названия, придерживается христианского мировоззрения, в основе своей политики видит равенство, равноправие, единение. Христианско-социальный союз (ХСС) представлен только на территории Баварии и является фактически частью ХДС. Тем не менее можно выделить и его приоритетные ценности: ответственность, приверженность традициям и прогресс, гуманность и стремление к модернизации [3, с. 62–68]. ХДС и ХСС входят в правящую коалицию, и именно их политические решения и инициативы часто становятся объектом критики и вербальной агрессии оппонентов.

Перейдем к непосредственному рассмотрению языковых способов реализации коммуникативной тактики обвинения, к которым С. Вагенкнехт прибегла во время выступления в ходе парламентских дебатов 23 ноября 2016 г. Ее речь называлась *Die Menschen wollen kein «Weiter-so mehr»* и носила яркий обличительный характер. Суть ее вкратце сводилась к тому, что политика правящей коалиции во главе с канцлером А. Меркель неэффективна, она не оправдала ожидания избирателей, и продолжение в том же духе (*Weiter-so*) может привести крайне нежелательным последствиям. В частности, к тому, что разочаровавшийся электорат на волне протеста приведет к власти политиков того же толка, что Д. Трамп в США или М. Ле Пен во Франции.

В начале выступления политик указывает на просчеты во внешней политике.

(1) In Europa ist die deutsche Regierung so isoliert wie lange nicht mehr («В Европе немецкое правительство находится в такой изоляции, которой не было уже давно»)\*.

С. Вагенкнехт выражает концепт «чужой» с помощью номинации *die deutsche Regierung*, подчеркивая свою непричастность и дистанцируясь от неблагоприятной ситуации, в которой, по ее мнению, оказалось правительство. Выражение *so isoliert wie lange nicht mehr* с потенцирующим элементом *so* и сравнительным оборотом *wie lange nicht mehr* усиливает перлокутивный эффект, убеждает реципиента в том, что правящая коалиция утратила поддержку европейских партнеров.

(2) Als bevorzugten Partner hat sich die Kanzlerin ausgerechnet einen türkischen Diktator ausgesucht, der Journalisten und Oppositionelle ins Gefängnis werfen lässt und die Todesstrafe großartig findet («В качестве наиболее предпочтительного партнера канцлер изыскала себе именно турецкого диктатора, который велит бросать за решетку журналистов и оппозиционеров и с воодушевлением относится к смертной казни»).

Развивая мысль об изоляции правительства, политик указывает на выбор канцлером в качестве политического партнера президента Турции, который именуется турецким диктатором (*einen türkischen Diktator*). Наличие подобного партнера в глазах многих политиков и избирателей является компрометирующим, поскольку его деятельность не согласуется с представлениями о демократических ценностях (соблюдением прав человека, свободой слова, неприятием смертной казни). Автор описывает деятельность президента Турции с использованием экспрессивной лексики (*...ins Gefängnis werfen lässt, ...die Todesstrafe großartig findet*). Обращает на себя внимание также тот факт, что С. Вагенкнехт избегает упоминания обоих политических лидеров по имени, ограничиваясь перифразами (*die Kanzlerin, türkischen Diktator*).

(3) Trotz allem scheint sich die CDU/CSU – das zeigt Ihre wunderbare Stimmung heute – auf ein Weiter-so mit dieser Kanzlerin, mit Frau Merkel, allen Ernstes zu freuen («Несмотря ни на что, кажется, что ХДС/ХСС – на это указывает ваше прекрасное сегодняшнее настроение – на полном серьезе радуется

ся продолжению в том же духе с этим канцлером, с госпожой Меркель»).

Очевидно, что для С. Вагенкнехт и ее сторонников сложившаяся ситуация является неприемлемой, и она демонстрирует удивление в отношении оппонентов, которые рады и дальше продолжать ту же политику с тем же канцлером во главе (*...auf ein Weiter-so mit dieser Kanzlerin, mit Frau Merkel, allen Ernstes zu freuen*). Номинация *Weiter-so* выступает в данном контексте своеобразным ярлыком, обозначающим следование прежним политическим курсом, не предусматривающим перемен. В нем присутствуют на уровне коннотативного значения такие смысловые детали, как «стагнация», «неэффективность», «отсутствие изменений к лучшему», «усугубление существующих негативных явлений». Использование действительной номинации *mit dieser Kanzlerin*, а также повтора *mit dieser Kanzlerin, mit Frau Merkel* призвано убедить реципиентов в невозможности проведения эффективной политики именно под руководством действующего федерального канцлера.

(4) Angesichts Ihres Verhaltens fällt einem wirklich nur noch der Satz von Albert Einstein ein: Die reinste Form des Wahnsinns ist es, alles beim Alten zu lassen und gleichzeitig zu hoffen, dass sich etwas ändert. Am Ende ändert sich dann doch meistens etwas, aber vielleicht anders als erhofft («Глядя на Ваше поведение, на ум приходит в самом деле разве что цитата А. Эйнштейна: “Чистейшей формой безумия является оставлять все по-старому и одновременно надеяться, что что-то изменится. В конце концов в большинстве случаев что-то поменяется, но, вероятно, иначе, чем (Вы) надеялись”»).

В поисках аргументов С. Вагенкнехт прибегает к цитате из авторитетного источника: А. Эйнштейн в своем высказывании гиперболизировано обозначает политику ничегонеделания как высшую форму безумия с помощью превосходной степени прилагательного (*Die reinste Form des Wahnsinns*). Экспрессивность высказывания усиливается контекстуальной антитезой (*...alles beim Alten zu lassen und... hoffen, dass sich etwas ändert*). Перлокутивный эффект цитаты повышает также эмфатическая рема (*Am Ende ändert sich dann doch meistens etwas...*), с помощью которой адресант выражает мысль о том, что в конечном итоге политика оппонентов приведет к нежелательным и непредсказуемым последствиям (в данном случае можно говорить также об использовании манипулятивной тактики негативного прогнозирования).

\* Цитаты из речи С. Вагенкнехт здесь и далее приводятся по источнику [4].



(5) In den USA hat die Führung der Demokraten den Hoffnungsträger Bernie Sanders verhindert, um dann mit einer Kandidatin des Establishments, die im Grunde all das verkörpert, was die Menschen an der Demokratie verzweifeln lässt, Donald Trump den Weg ins Weiße Haus zu ebnet («В США руководство демократов помешало Берни Сандерсу, с которым были связаны надежды, чтобы потом с помощью представительницы истеблишмента, воплощающей, по сути, все, что заставляет людей разочароваться в демократии, расчистить Дональду Трампу путь в Белый дом»).

Автор речи приводит в пример ситуацию с выборами в США, где неверный, по мнению С. Вагенкнехт, выбор кандидата от партии демократов привел к тому, что выдвинутый претендент, проиграв в предвыборной гонке, обеспечил Д. Трампу доступ в Белый дом. Обращает на себя внимание метафорическое использование глагола *ebnen*, означающего буквально «разровнять, сделать дорогу гладкой, лишенной препятствий». Из приведенного фрагмента речи очевидно, что Д. Трамп не пользуется поддержкой оратора, однако и выдвинутая демократами «представительница истеблишмента» (под данным перифразом, носящим характер политического ярлыка, подразумевается Х. Клинтон) подвергается критике как воплощение всего того (используется конструкция *all das* со значением генерализации), что заставляет избирателей разочаровываться в демократии (...*was die Menschen an der Demokratie verzweifeln lässt*). Очевидны проводимые параллели: если не давать дорогу новым политикам и придерживаться прежнего курса, ранее обозначенного как *Weiter-so*, можно столкнуться с подобными же (нежелательными) результатами.

Далее в речи С. Вагенкнехт обнаруживаем обвинения в отношении неэффективной экономической политики правящей коалиции:

(6) Wohlstand für alle, Frau Merkel (es wäre nett, wenn Sie mir zuhören könnten): Damit war anderes gemeint als die marktkonforme Verwaltung eines globalisierten Raubtierkapitalismus, der die Mittelschicht zerstört und diese Gesellschaft immer tiefer sozial spaltet («Благополучие для всех (г-жа Меркель, было бы замечательно, если бы Вы могли меня выслушать): под этим понималось нечто иное, чем рыночно-конформистское правление глобализованного хищнического капитализма, который разрушает средний класс и делает пропасть между социальными слоями в этом обществе все глубже и глубже»).

В данном фрагменте представляет интерес парентеза (*es wäre nett, wenn Sie mir zu-*

*hören könnten*), с помощью которой оратор, с одной стороны, призывает канцлера ФРГ прислушаться к ее словам, с другой – косвенно обвиняет г-жу Меркель (которая, судя по видеозаписи, в этот момент перекладывает бумаги и переговаривается с коллегами по президенту) в неэтичном поведении, а именно игнорировании оппонента. Далее следует обвинение в том, что правительство не заботится о благосостоянии граждан (*Wohlstand für alle*), подменяя концепцию социальной рыночной экономики «рыночно-конформистским» правлением (*marktkonforme Verwaltung* – популярный политический ярлык). Подразумевается, что правящая коалиция выстраивает свою политику, не учитывая социальный компонент, идя на уступки свободному рынку, при котором, как известно, социально незащищенные слои населения оказываются в незавидном положении. Для усиления перлокутивного эффекта С. Вагенкнехт использует еще один ярлык – «хищнический капитализм» (*Raubtierkapitalismus*). В завершение тезиса автор утверждает, что такая политика разрушает средний класс (*die Mittelschicht zerstört*) и приводит ко все большему социальному расслоению общества (*diese Gesellschaft immer tiefer sozial spaltet*). Следует отметить, что наличие сильного среднего класса – основа основ экономики Германии, а меры социальной защиты населения – одна из приоритетных задач правительства. Таким образом, С. Вагенкнехт выдвигает обвинения, способные нанести серьезный урон имиджу политических оппонентов. При этом сила воздействия высказывания основывается на использовании глагола с негативной семантикой *zerstören* и прилагательного в сравнительной степени *immer tiefer*. Данная конструкция подчеркивает интенсивность и длительность порицаемых автором действий.

Проводя параллели с США, где, по мнению С. Вагенкнехт и ее однопартийцев, избиратели проголосовали скорее не за Д. Трампа, а против политики прежнего руководства, автор речи прямо указывает на аналогичные ошибки, допускаемые правящей коалицией:

(7) Auch in Deutschland haben immer mehr Menschen gute Gründe, enttäuscht und wütend zu sein: über eine großkoalitionäre Einheitspolitik, die sich für ihre elementaren Lebensinteressen und Zukunftsängste überhaupt nicht mehr interessiert («В Германии также все больше людей имеют веские причины для разочарования и гнева в отношении единой политики большой коалиции, которая более совсем не

интересуется их основополагающими жизненными интересами и страхами относительно будущего»).

По мнению политика и ее сторонников, правящая коалиция не соблюдает даже элементарных потребностей избирателей, поскольку полностью утратила к ним интерес (эта мысль выражается с помощью потенцирующего элемента *sich überhaupt nicht mehr interessiert*). Упоминается также наличие у граждан страны страха относительно будущего (*Zukunftsängste*). Обращает на себя внимание и употребление номинаций *enttäuscht* и *wütend* с негативно-оценочной семантикой. Номинация *wütend* имеет экспрессивную окраску и призвана подчеркнуть, что население не просто недоволено (например, *unzufrieden*), а именно разгневано пренебрежением к своим интересам.

(8) ... sondern gleichgültig und emotionslos immer wieder Entscheidungen fällt, die die Reichen noch reicher, die Konzerne noch unverschämter und das Leben der arbeitenden Mitte und der Ärmeren noch unsicherer und prekärer machen. Ich finde, eine solche Politik ist unglaublich, und sie ist verantwortungslos («... вместо этого равнодушно и безо всяких эмоций принимает решение за решением, которые делают богатых еще богаче, концерны еще беспардоннее, а жизнь работающего среднего класса и более бедных слоев населения еще более необеспеченной и трудной. Я нахожу такую политику невообразимой, и она безответственна»).

Характеризуя проводимую в стране политику, С. Вагенкнехт усиливает конфликтную риторику, обвиняя ее авторов в равнодушии и хладнокровии. Признаковые слова *gleichgültig, emotionslos* приобретают в приводимом контексте выраженную негативную окраску, поскольку обозначают бездушие и отсутствие сопереживания нуждам и чаяниям избирателей. Автор утверждает, что принимаемые политические решения направлены только на соблюдение интересов состоятельных граждан (*die Reichen noch reicher... machen*) и концернов (*die Konzerne noch unverschämter... machen*). По мнению представителейлевой партии, такого рода решения не способствуют социальному равенству, снижают уровень жизни среднего класса и более бедных слоев населения. Для усиления перлокутивного эффекта в данном случае используются номинации *unsicherer* и *prekärer*. Они также выражают негативную оценку, подчеркивая мысль о том, что жизнь указанных групп населения становится не просто хуже: в ней отсутствует уверенность в завтрашнем дне (ср.: *Zukunftsän-*

*gste*), она сопряжена со сложностями и даже опасностями (прилагательное *prekär* многозначно: среди его значений есть толкования «затруднительный», «сомнительный», «опасный»). Обращает на себя внимание тот факт, что перечисленные признаковые имена употреблены в сравнительной степени, что призвано убедить реципиентов в нарастании негативных последствий проводимой политики. Логичным завершением пассажа является прямое обвинение «авторов» подобных решений, носящее лозунговый характер: их политика признается невообразимой (*unglaublich*), т. е., по сути, невозможной, недопустимой и безответственной (*verantwortungslos*).

(9) Immer mehr Kinder beginnen ihr Leben mit der Grunderfahrung, dass sie von der schönen bunten Welt ausgeschlossen sind und dass ihnen das Leben viel weniger bieten wird als anderen. Millionen Arbeitnehmer werden in Leiharbeit, Werkverträgen und Dauerbefristungen zu Beschäftigten zweiter Klasse degradiert. Diejenigen, deren Löhne kein Tarifvertrag mehr zahlt – das ist inzwischen jeder zweite –, verdienen heute 18 Prozent weniger als im Jahr 2000. Diesen Menschen erzählen Sie, Deutschland gehe es gut, und sie sollen sich freuen über Ihre erfolgreiche Politik. Das ist doch der blanke Hohn, was Sie da machen («Все больше детей начинают свою жизнь с базового представления о том, что прекрасный яркий мир для них закрыт и что жизнь может предложить им гораздо меньше, чем остальным. Миллионы работников посредством наемного труда, подрядных договоров, договоров с ограниченным сроком действия низводятся до уровня трудящихся второго сорта. Те, чьи зарплаты не регулируются больше соглашением о тарифах – между тем это каждый второй, – зарабатывают сегодня на 18 процентов меньше, чем в 2000 году. Этим людям вы рассказываете, что в Германии дела идут хорошо и что они должны радоваться проводимой вами успешной политике. Да это же настоящее издевательство, то, что вы делаете»).

В данном фрагменте обнаруживаем косвенное обвинение в том, что проводимая правящей коалицией политика приводит к отсутствию равных шансов, в частности для детей: данная мысль реализуется с помощью контекстуальной антитезы: с одной стороны – прекрасный яркий мир (*schöne bunte Welt*), с другой – утверждение, что все большее количество детей начинает жизнь, зная, что они из него буквально «исключены» (*ausgeschlossen*) и жизнь может предложить им намного меньше, чем остальным (используется сравнительный оборот *ihnen das Leben viel weniger bieten wird als anderen*). Далее обнаруживаем утверждение, согласно которому трудя-

щиеся в результате издержек трудового права (в частности, ущемляющих их права трудовых договоров) низводятся до работников второго сорта (*zu Beschäftigten zweiter Klasse degradiert*), а также существенно теряют в зарплате в результате проводимой политики. Свои аргументы С. Вагенкнехт подкрепляет как точными данными статистики (*18 Prozent weniger als im Jahr 2000*), так и гиперболизированными обозначениями (*Immer mehr Kinder, Millionen Arbeitnehmer, das ist inzwischen jeder zweite*). Далее автор речи апеллирует к оппонентам, обвиняя их в попытке убедить избирателей, будто бы проводимая ими политика является успешной. Чтобы подчеркнуть ложность данного утверждения и дистанцироваться от него, автор прибегает к использованию косвенной речи (*Deutschland gehe es gut...*) и иронии (*erfolgreiche Politik*). Кульминационной для данного пассажа является экспрессивная номинация *der blanke Hohn*, характеризующая проводимую правящей коалицией политику как «чистое издевательство».

(10) Und Sie muten Menschen, die ihr Leben lang hart gearbeitet haben, Armutsrenten von 1 000 Euro und weniger zu. Das sind 800 Euro weniger als in Österreich. Das ist doch unglaublich. Stoppen Sie endlich diese verantwortungslose Rentenpolitik, die millionenfache Altersarmut produziert! («И вы предлагаете людям, которые всю жизнь тяжело работали, нищенские пенсии от 1 000 евро и ниже. Это на 800 евро меньше чем в Австрии. Это уму непостижимо. Остановите наконец эту безответственную пенсионную политику, в результате которой миллионы стариков будут жить в бедности!»).

С. Вагенкнехт затрагивает вопрос пенсионного обеспечения граждан, которое, по ее мнению, недостаточно и несправедливо. Для выражения данной мысли автор использует композит с усилительным определяющим компонентом *Armutsrenten*. Понятие бедности повторяется также в определительном композите *Altersarmut*, но уже в качестве главного слова.

Обращает на себя внимание синтаксическое оформление пассажа: политик использует простые предложения *Das sind 800 Euro weniger als in Österreich. Das ist doch unglaublich* с анафорическим повтором (*Das... das...*) и вслед за этим – побудительное предложение-призыв *Stoppen Sie endlich diese verantwortungslose Rentenpolitik, die millionenfache Altersarmut produziert!* В совокупности данные конструкции придают высказыванию лозунговость. Воздействующий эффект усилива-

ют номинации *doch, endlich*, а также частотный в приводимых фрагментах негативно-оценочный эпитет *verantwortungslos*.

(11) Bei der Krankenversicherung ist es genau das Gleiche. Seit Ende der hälftigen Finanzierung steigt der Zusatzbeitrag der Arbeitnehmer. Er steigt auch deshalb, weil der Pauschalbeitrag, den der Bund an die Kassen für Hartz-IV-Bezieher überweist, die realen Kosten nicht deckt. Das heißt, je mehr Hartz-IV-Empfänger – Sie wissen, dass die meisten Flüchtlinge ab dem nächsten Jahr Hartz IV bekommen werden –, desto teurer wird es für den Postzusteller und die Aldi-Kassiererin, während der privat versicherte Chef von ihnen und natürlich auch die Konzerne, bei denen sie arbeiten, von der Finanzierung von solchen gesellschaftlichen Aufgaben komplett verschont werden. Das ist doch ein Skandal. Wenn man sich diese Politik anschaut, dann muss man fast schon den Verdacht haben, dass Sie einen geheimen Werbevertrag mit der AfD abgeschlossen haben. Es ist doch unglaublich, was Sie machen («В сфере медицинского страхования точно такая же картина. С завершением паритетного финансирования увеличиваются дополнительные расходы наемных работников. Они увеличиваются еще и потому, что выплаты, которые федеральное правительство перечисляет в кассы получателей социального пособия по безработице, не покрывают реальных расходов. Это значит, что чем больше получателей пособия – вы знаете, что со следующего года к ним добавятся большинство беженцев – тем дороже это станет почтальному или кассирше в Альди, в то время как их шеф, застрахованный в частной компании, и, конечно, концерны, на которые они работают, будут полностью ограждены от выполнения такого рода социальных задач. Это же скандал. При взгляде на такую политику закрадывается подозрение, а не заключен ли у вас втайне рекламный контракт с АдГ (партией “Альтернатива для Германии”). Ведь это же уму непостижимо, что вы делаете»).

В приведенном фрагменте речь идет о важной сфере социальной политики – медицинском страховании. По мнению адресанта, и здесь нарушаются права трудящихся: им приходится платить все больше взносов, в том числе и потому, что на них ложится финансовая нагрузка за получателей пособия по безработице. Парентеза *...Sie wissen, dass die meisten Flüchtlinge ab dem nächsten Jahr Hartz IV bekommen werden...* добавляет остроты высказыванию, поскольку затрагивает волнующую многих проблему беженцев. С. Вагенкнехт указывает на существующую несправедливость, используя контекстуальную антитезу (*desto teurer wird es für den Postzusteller und die Aldi-Kassiererin, während der privat versicherte Chef von ihnen und natürlich auch die*

*Konzerne... von der Finanzierung von solchen gesellschaftlichen Aufgaben komplett verschont werden*). Называя в качестве примера представителей профессий с заведомо низкими доходами (кассирша в сетевом магазине дешевых продуктов, почтальон), автор противопоставляет их руководству, застрахованному в частных компаниях и концернам, которые от выполнения социальных обязательств полностью ограждены (*komplett verschont werden*). В качестве лозунгов воспринимаются экспрессивные высказывания: *Das ist ein Skandal. Es ist doch unglaublich, was Sie machen*. В контексте проблемы беженцев политик также обвиняет правящую коалицию в рекламе партии «Альтернатива для Германии», известную своими радикально негативными взглядами относительно въезда в Германию мигрантов. Поскольку обвинение в рекламном контракте в пользу указанной партии является чрезвычайно серьезным и может повлечь юридические последствия, используется эвфемистическая конструкция *dann muss man fast schon den Verdacht haben...* Тем не менее даже в таком «смягченном» виде утверждение об общности взглядов с указанной политической партией имеет высокий обвинительный потенциал.

На протяжении своей речи С. Вагенкнехт приводит еще ряд примеров, призванных убедить зрителей и слушателей в том, что государство в результате проводимой политики значительно уменьшило свое влияние во многих сферах, которые раньше обеспечивали населению уверенность и стабильность. Делалось, в частности, утверждение, что в стране, где всем правят концерны, не осталось места для настоящей демократии. В связи с этим особого внимания заслуживает заключительный пассаж выступления:

(12) Sehr geehrte Damen und Herren, auch bei uns wird die Demokratie nur eine Zukunft haben, wenn die Menschen wieder das Gefühl bekommen, dass ihre Würde und ihre elementaren Lebensbedürfnisse von der Politik geachtet und anerkannt werden und sie wichtiger sind als die Wunschlisten irgendwelcher Wirtschaftslobbyisten. Nehmen Sie das endlich ernst, wenn Sie nicht irgendwann dafür verantwortlich sein wollen, einem deutschen Donald Trump den Weg ins Kanzleramt geebnet zu haben («Уважаемые дамы и господа, и у нас демократия будет иметь будущее только тогда, когда люди снова почувствуют, что их достоинство и их элементарные жизненные потребности уважаются и признаются политиками, и что они важнее, чем список пожеланий каких-нибудь экономических лоббистов. Отнеситесь, наконец, к этому серьезно, если не хотите когда-нибудь поне-

сти ответственность за то, что расчистили какому-нибудь немецкому Дональду Трампу дорогу к посту канцлера»).

В данном фрагменте отсутствуют прямые обвинения, однако имплицитно присутствует утверждение, постулирующее отсутствие демократии в нынешней Германии, а также призыв услышать аргументы Левой партии, выраженный в форме предложения в повелительном наклонении и усиленный номинацией *endlich*. Адресант снова прибегает к тактике негативного прогнозирования. Представляет особый интерес использование ряда номинаций с семантикой неопределенности (*irgendwelcher Wirtschaftslobbyisten, irgendwann... verantwortlich sein wollen, einem deutschen Donald Trump*). В результате рисуется размытая и вместе с тем угрожающая картина воплощения крайне нежелательного для Германии «американского сценария», к которому может привести проводимая правящей коалицией политика.

Анализ языковых средств, использованных С. Вагенкнехт в своей речи, позволяет выявить наиболее частотные языковые средства реализации тактики обвинения. На семантическом уровне к ним относится употребление лексических единиц в метафорическом значении, на лексическом – номинаций с семантикой усиления, негативно-оценочной, экспрессивной лексики, дейктических слов, на морфологическом – употребление прилагательных в сравнительной и превосходной степени, на синтаксическом – использование инверсии, парентезы, контекстуальной антитезы, повторов, побудительных предложений, сравнительных оборотов и др.

Необходимо отметить, что роль языковых средств существенна не только при реализации коммуникативной тактики обвинения. Именно средства различных уровней языка являются для политических акторов важнейшим инструментом влияния, т. к. реципиенты получают представление о намерениях, действиях, а также имидже политиков, опираясь прежде всего на их выступления во время дебатов или интервью.

#### Список литературы

1. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Омск, 1999.
2. Крячкова А.П. Лингвопрагматические средства реализации вербальных атак на имидж политических партий Германии: дис. ... канд. филол. наук. М., 2019.
3. Крячкова А.П. Стратегии и тактики вербальных атак на профессионально-личностную со-

ставляющую имиджа политика на материале дебатов бундестага // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. Вып. 3. С. 34–39.

4. Стенографический отчет германского бундестага № 18/202 от 23 ноября 2016 г.

5. Хлопотунов Я.Ю. Языковые приемы реализации коммуникативной тактики обвинения в американском политическом дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. Вып. 1. С. 63–68.

\* \* \*

1. Issers O.S. Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi. Omsk, 1999.

2. Kryachkova A.P. Lingvopragmaticheskie sredstva realizacii verbal'nyh atak na imidzh politicheskikh partij Germanii: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2019.

3. Kryachkova A.P. Strategii i taktiki verbal'nyh atak na professional'no-lichnostnyu sostavlyayushchuyu imidzha politika na materiale debatov bundestaga // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2019. Т. 12. Вып. 3. С. 34–39.

4. Stenograficheskij otchet germanskogo bundestaga № 18/202 от 23 noyabrya 2016g.

5. Hlopotunov Ya.Yu. Yazykovye priemy realizacii kommunikativnoj taktiki obvineniya v amerikanskom politicheskom diskurse // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2019. Т. 12. Вып. 1. С. 63–68.

*Language means of the implementation of the communicative tactics of accusation in the German political discourse (based on the material of debates in Bundestag)*

*The article deals with the language means of the implementation of the accusation tactics in the German political discourse based on the material of debates in Bundestag. There are revealed the most specific means of the different language levels used in the speech of the representative of the left-wing party S. Wagenknecht aimed at the discredit of the political opponents.*

**Key words:** *political discourse, communicative strategy, communicative tactics, accusation, discredit, verbal attack, perlocutionary effect.*

(Статья поступила в редакцию 02.08.2021)

**Ю.С. ЕЛАГИНА**  
(Оренбург)

**ТЕРМИНЫ-ЭПОНИМЫ  
АНГЛОЯЗЫЧНОЙ  
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
КОМПЬЮТЕРНОГО ДИСКУРСА**

*Рассматривается понятие термина-эпонима, освещается проблема его номинации и интерпретации. Проведен анализ терминов-эпонимов англоязычной терминологической системы профессионального компьютерного дискурса, представлена классификация данных терминологических единиц по признаку базового элемента номинации, тематической направленности, а также способам образования.*

*Ключевые слова:* *профессиональный компьютерный дискурс, термины-эпонимы, классификация терминов-эпонимов, базовые элементы номинации, тематические группы, способы образования.*

В настоящее время существует множество лингвистических исследований, посвященных изучению дискурсивных практик, связанных с компьютерными технологиями, одной из которых является профессиональный компьютерный дискурс. Данный тип дискурса относится к сфере человеческой деятельности, целью которой является описание действий или событий в области компьютерных технологий, а также систематизация знаний в данной области [6, с. 49].

Один из аспектов, находящихся в фокусе исследования данной дискурсивной практики, посвящен изучению языковых средств, характерных для текстов профессионального компьютерного дискурса, среди которых можно выделить терминологию. Компьютерная терминология является относительно молодым, но постоянно развивающимся пластом лексики, инструментом профессиональной коммуникации в сфере компьютерных технологий, отражающим структуру знаний данной профессиональной области. Компьютерный термин представляет собой слово или словосочетание, имеющее точное и однозначное значение понятия в сфере компьютерных технологий, применяемое в процессе изучения и овладения объектов и отношений в данной области.

Одним из традиционных способов терминологического образования, который берет свое начало в период зарождения и развития области знания, а в настоящее время встречается практически во всех научных отраслях, в том числе в компьютерных науках, является эпонимическое терминологическое образование, при котором основу образуемых терминов составляют имена собственные.

Имена собственные в силу своей социальной и исторической функции отражают общественные вкусы своей эпохи, а также характеризуют мировоззрение людей, общественные традиции и взаимоотношения. Вследствие чего, выступая одним из продуктивных терминологических элементов, формирующих терминологическую систему любого дискурса, имя собственное выполняет роль зеркала ментальности участников данного дискурса, а также позволяет проследить исторические, социальные и культурные факторы его формирования и развития.

Существует серия исследований, заложивших фундамент для изучения данного феномена, среди которых можно выделить работы А.Н. Чайки, Т.Ф. Шукуровой, В.В. Вахрамеевой, Г.И. Беженарь, В.А. Татарина и других лингвистов. Однако ученые расходятся во мнениях относительно аспектов, касающихся номинации данного понятия, его дефиниции, а также систематизации.

Для обозначения данного явления используются следующие термины: *термин-эпоним* (Е.М. Какзанова [7], Ю.В. Сложеникина [13], З.У. Хакиева [17]), *ономасионный термин* (А.Н. Чайка [19], Т.Ф. Шукурова [20]), *эпонимный термин* (Т.В. Алейникова [1], Х.Ф. Макаев [10], В.В. Вахрамеева [4], Г.И. Беженарь [2]), *термоним* (В.А. Татарин [15]), *онимичное терминологическое словосочетание* (А.Л. Пумпянский [11]), *фамильный термин* (Ю.Д. Дешериев [5]), а также *персоним* (А.А. Реформатский [12]).

На протяжении всего времени существования термина *эпоним* его значение претерпевало изменения, однако к единому определению ученые-лингвисты в современной лингвистике не пришли. В большом лингвистическом словаре термин-эпоним трактуется как «образование новых слов на основе имен собственных» [14, с. 716]. Чаще всего новые эпонимы выступают некими «языковыми памятниками» авторам каких-либо изобретений, технологий, в некоторых случаях автор сам называет созданный им продукт в свою честь.

Е.В. Варнавальская конкретизирует дефиницию, считая, что в основе термина-эпонима может быть не только реальная личность, но и мифический персонаж [3, с. 9].

Образование терминов-эпонимов от имен собственных считается традиционным, однако существует ряд исследовательских работ, в которых имя собственное, находящееся в составе термина-эпонима, может быть представлено не только антропонимом или мифонимом, но и топонимом [8, с. 62]. Кроме того, некоторые авторы причисляют к данному составу терминологических единиц такие разряды имен собственных, как теонимы и хоронимы [9, с. 43]. В классификации, представленной Д. Минковой и Р. Стоквелом, помимо указанных ранее элементов в основе термина-эпонима может быть также название коммерческого бренда [22, р. 17].

На наш взгляд, классификация, предложенная Д. Минковой и Р. Стоквелом, охватывает все современные тенденции и позволяет максимально полно изучить предмет нашего исследования, а именно – термины-эпонимы в составе англоязычной терминологической системы профессионального компьютерного дискурса.

Цель статьи заключается в исследовании компьютерных терминологических единиц, образованных посредством эпонимов. Задачи данного исследования: 1) классифицировать эпонимы, лежащие в основе терминов; 2) проанализировать структурные особенности организации терминов эпонимов.

Материалом для исследования послужили эпонимные термины, выявленные методом сплошной выборки при работе со словарем компьютерных и интернет-терминов [21], а также онлайн-словарем компьютерных терминов [23].

Анализ выявленных терминологических единиц – терминов-эпонимов в составе терминологической системы англоязычного профессионального дискурса – показал следующую статистику. В составе англоязычного профессионального компьютерного дискурса собственно термины-эпонимы представлены слабо. Терминологический массив составил порядка 3 000 лексических единиц английского языка, анализ которых позволил выявить 102 наименования эпонимического происхождения. Надо отметить, что в результате анализа компьютерных терминов были определены близкие по своим свойствам с терминами лексические единицы, а именно номены, в основе ко-

торых также лежат эпонимы. В нашей работе не представляется необходимым разделять термины и номены, в связи с чем мы определяем их как разновидность терминов, обозначающих, в отличие от последних, не обобщенные понятия, а конкретные и единичные [18]. Исходя из базовых элементов номинации, можно выделить ряд категорий эпонимов, лежащих в основе изучаемых терминов.

Первая группа состоит из терминов, для образования которых использовалась фамилия или имя человека (или нескольких людей), каким-либо образом связанного с этим термином. Чаще всего имя, которое лежит в основе термина, принадлежит автору (например, какой-либо теории), создателю (например, программы) или известному в определенной области человеку: *Moore's Law*, *Linux*, *Ada*, *Bayesian programming*, *Boolean data type*, *Huffman code*, *the Burrows – Wheeler transform*, *Lempel – Ziv – Welch (LZW)*, *Pascal*, *Kaspersky Anti-Virus*, *Morris worm*. Еще один пример *Napster*, относящийся к данной группе, интересен тем, что в его основе лежит не собственное имя, а псевдоним создателя, а именно Шона Фэннинга.

К этой группе также можно отнести термины, образованные от сокращений имен (или фамилий). Например, термин-акроним *RSA* образован на основе фамилий авторов алгоритма, который данный термин обозначает, а именно *Rivest*, *Shamir* и *Adleman*. Другими примерами данной модели образования являются термины *AWK (Alfred Aho, Peter Weinberger, and Brian Kernighan)*, используемые для обозначения предметно-ориентированного языка, и *RAR (Roshal ARchiver)*. Еще один пример из данной группы: термин *Debian* образован на основе имен создателей операционной системы – *Debra Lynn* и *Ian Murdock*.

В ряде случаев в основе термина лежит имя не самого создателя, а кого-то из его окружения. Так, модель персонального компьютера *Apple Lisa* названа в честь дочери соучредителя Apple Стива Джобса. Термин *biff* произошел от клички собаки, постоянно лающей на приход почтальона, что обусловило его выбор для названия системы почтовых уведомлений Хейди Стеттнера, владельца питомца и автора данной системы. Интересным является тот факт, что при наименовании языка программирования *Julia*, по словам самих разработчиков, они использовали «понравившееся им имя». Но такой вариант выбора названия является скорее исключением.

Анализ полученного материала показал также наличие терминологических единиц, для образования которых использовались имена людей, известных в другой – компьютерной – сфере. Например, система языкового программирования *Franz Lisp* названа в честь венгерского композитора и пианиста Ференца Листа (*Franz Liszt*). А операционная система *Darwin* происходит от имени известного английского натуралиста Чарльза Дарвина. Служба *Hesiod* получила свое название в честь древнегреческого поэта Гесиода.

Вторая группа, выявленная нами, состоит из терминов, в основе образования которых использовались мифонимы. Анализ полученных единиц показал, что большая часть мифонимов относится к греческой и римской мифологии. Так, название протокола проверки подлинности компьютерной сети *Kerberos* происходит от имени трехголовой собаки, охраняющей ворота Аида. Один из браузеров для операционной системы Unix имеет название *Chimera* – мифического существа с головой и шеей льва, туловищем козы и хвостом в виде змеи. В основе термина, обозначающего шпионское программное обеспечение, лежит мифоним *Pegasus*. Стоит отметить, что мифонимы часто встречаются в названиях языков программирования, к примеру: *Hermes*, *Argus*, *Lua*, *Mercury*, *Pandora*.

В некоторых выявленных примерах в основе термина-эпонима лежит имя собственное неких вымышленных объектов, которые принадлежат не мифам и сказаниям, а более современному творчеству. В рамках данной работы нам показалось целесообразным отнести их к данной группе терминов-эпонимов. Например, язык программирования Python назван в честь телесериала «Летающий цирк Монти Пайтона». Название еще одного языка программирования – *Miranda* – происходит от имени героини пьесы «Буря» Уильяма Шекспира. Следует отметить, что данные примеры образования терминов немногочисленны.

Третья группа содержит термины, образованные на основе топонимов. Чаще всего таким топонимом выступает название города, например: *Jakarta Project* (программное обеспечение), *Delphi* (язык программирования), *GENOVA* (компьютерная программа), *Marseille Prolog* (язык программирования), *Edinburgh Prolog* (язык программирования), *Yerk* (язык программирования). Кроме того, анализ показал следующий набор топонимических единиц, задействованных в терминологическом образовании:

- острова: *Java* (язык программирования), *Kotlin* (язык программирования);
- реки: *Avon* (язык потоков данных);
- государства: *MALI* (графический процессор);
- административная территория: *Monte Carlo* (алгоритм);
- горы: *Rocky Mountain Basic* (язык программирования).

В основе модели образования четвертой группы компьютерных терминов-эпонимов лежит название коммерческого бренда. Анализ материала показал, что термины-эпонимы, образованные таким способом, единичны, а данная модель терминообразования характерна для антивирусных программ: *Comodo AntiVirus* (компания Comodo), *F-Secure AntiVirus* (компания F-Secure.), *Graugon AntiVirus* (компания Graugon Software Group), *Zillya! Антивирус* («Лаборатория Zillya!»). Как показал анализ, данная группа является самой малочисленной.

Таким образом, основной массив терминов-эпонимов в составе англоязычной терминологической системы профессионального компьютерного дискурса составляют термины, имеющие в составе имя собственное (52%), на втором месте по количеству стоят топонимы (26%), немного меньше – мифонимы (16%), самая малочисленная группа представлена названиями коммерческого бренда (6%).

Анализ найденных в компьютерном словаре терминов-эпонимов с точки зрения тематической направленности позволил определить основные категории понятий, в номинации которых они участвуют. Были выделены следующие тематические группы:

- языки программирования (*Ada*, *AWK*, *Python*, *Java*, *Haskell*, *Miranda*, *Pascal*, *Julia*, *Argus*, *Aurora*, *Euclid*, *Franz Lisp*);
- антивирусные программы (*Kaspersky Anti-Virus*, *Dr. Solomon's Anti-Virus Toolkit*, *Comodo AntiVirus*, *F-Secure Anti-Virus*, *IKARUS Security Software*, *Zillya! Anti-Virus*);
- теоремы, законы, принципы (*The Nyquist-Shannon sampling theorem*, *Hartley's law*, *Moore's Law*, *Shannon's theorem*, *Amdahl's law*, *Conway's Law*, *Church-Rosser Theorem*, *Sturgeon's Law*, *Parkinson's Law of Data*, *Bernoulli principle*);
- алгоритмы, кодировки (*RSA*, *Huffman code*, *Shannon – Fano coding*, *Elias  $\gamma$  code*, *The Burrows Lempel – Ziv – Welch*, *LZMA*, *Monte Carlo*, *Brotli*, *extended Euclidean algorithm*, *Giga Hertz Hamming codes*);

- методология программирования (*Bayesian Graphical Model*, *Diffie – Hellman key exchange*);

- операционные системы (*Linux*, *Zorin OS*);
- разновидности компьютеров (*Apple Lisa*, *Macintosh*, *The Atanasoff – Berry computer*).

Анализ структурных особенностей организации терминов-эпонимов терминологической системы профессионального компьютерного дискурса позволил выделить однословные термины, а также терминологические сочетания. Для терминов-слов как словообразовательной модели характерна семантическая деривация, т. е. появление у слова дополнительных значений [16, с. 204]. Следует отметить, что образование терминов-эпонимов посредством суффиксальных и префиксальных производных нетипично для данного пласта лексики.

Что касается терминологических словосочетаний, данный способ терминообразования характерен для исследуемых лексических единиц. Анализ показал, что самой продуктивной моделью в исследуемых англоязычных терминологических словосочетаниях является двухкомпонентная структура (*Markov chain*, *Kleene star*, *Huffman code*), реже встречается трехкомпонентная конструкция (*Boolean data type*, *Whittaker-Shannon interpolation formula*).

Наиболее распространенным способом образования среди выявленных терминологических словосочетаний является использование имени собственного без каких-либо преобразований (*Comodo AntiVirus*, *Bayesian programming*, *Bernoulli principle*). Довольно распространен также притяжательный тип словообразования, в котором к имени собственному добавляется апостроф (*Moore's Law*, *Burge's Language*, *Steve's Shell*). Частотными нарицательными компонентами в данных терминологических словосочетаниях являются следующие лексические единицы: *code*, *model*, *programming*, *theorem*, *formula*, *law*, *chain*, *computer*, *language*.

Таким образом, в рамках данного исследования был рассмотрен вопрос номинации и интерпретации терминов-эпонимов, определены рамки данного понятия, что позволило применить полученные знания при анализе англоязычных компьютерных терминов-эпонимов. Работа с исследуемым материалом показала, что образование компьютерных терминологических единиц посредством эпонимов нехарактерно и подобные термины малочисленны. В основе терминов-эпонимов чаще



всего лежит имя собственное, которое может быть как связано непосредственно с человеком, имеющим отношение к появлению данного термина, кем-то из его окружения (в том числе домашнего питомца), так и принадлежать какому-либо человеку, известному в другой области знаний. Кроме того, довольно распространено применение топонимов (города, острова, реки, государства, административные территории, горы) и мифонимов (которые чаще всего имеют отношение к греческой и римской мифологии), а также неких вымышленных персонажей для образования компьютерных терминов-эпонимов.

Необходимо также отметить, что основой для терминов-эпонимов данной тематической группы выступает название коммерческого бренда. С точки зрения тематической направленности компьютерных терминов-эпонимов были выделены следующие группы: языки программирования; антивирусные программы; теоремы, законы, принципы; алгоритмы, кодировки; методология программирования; операционные системы; разновидности компьютеров.

Анализ структурных особенностей организации терминов-эпонимов позволил выделить однословные термины, образуемые посредством семантической деривации, а также терминологические сочетания, чаще всего имеющие двух- и трехкомпонентную структуру, в которых имя собственное используется без каких-либо преобразований или в притяжательной форме. Кроме того, данные терминологические единицы позволяют проследить социальные и культурные смыслы, которые в них заложены. Анализ и систематизация выявленных терминов-эпонимов англоязычной терминологической системы профессионального компьютерного дискурса позволят решить трудности, связанные с их переводом на другие языки.

### Список литературы

1. Алейникова Т.В. Эпонимные термины в англоязычной отраслевой терминологии // Казанская наука. 2020. № 5. С. 55–59.
2. Беженарь Г.И. Структурно-семантическая характеристика эпонимных терминов во французской, русской и молдавской медицинской терминологии и их упорядочении // Проблемы упорядочения медицинской терминологии: тез. докл. Всесоюз. науч. конф. по проблемам упорядочения и стандартизации мед. терминов. М., 1990. С. 26–28.
3. Варнавская Е.В. Статус и функционирование эпонимов в медицинской терминологии испанско-

го языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2009.

4. Вахрамеева В.В. Эпонимные термины в английских подязыках науки и техники: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2003.

5. Дешериев Ю.Д. Социальная лингвистика. К основам общей теории. М., 1977.

6. Елагина Ю.С. Коммуникативно-прагматические характеристики профессионального компьютерного дискурса: на материале англоязычных текстов: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2013.

7. Какзанова Е.М. Роль терминов в прикладной лингвистике: лексикографическая фиксация терминов-эпонимов // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2011. № 13. С. 265–269.

8. Какзанова Е.М. Философская картина мира в эпонимических интернационализмах // Вестн. Перм. ун-та. Философия. Психология. Социология. 2013. № 1(13). С. 62–64.

9. Косоногова О.В. Статус онимического термина в лингвистике. Одесса, 2016.

10. Макаев Х.Ф., Макаева Г.З. Структурно-семантические особенности эпонимных терминов общей физики в английском и русском языках // Казан. лингв. журн. 2020. Т. 3. № 1. С. 17–27.

11. Пумпянский А.Л. Введение в практику перевода научной и технической литературы на английский язык. М., 1981.

12. Реформатский А.А. Вопросы терминологии. М., 2005.

13. Сложеникина Ю.В., Звягинцев В.С. Термины-эпонимы: PRO ET CONTRA // Научно-техническая информация. Сер. 2: Информационные процессы и системы. 2017. № 7. С. 32–35.

14. Стариченок В.Д. Большой лингвистический словарь. Ростов н/Д., 2008.

15. Татаринов В.А. Лексико-семантическое варьирование терминологических единиц и проблемы терминографии: дис. ... канд. филол. наук. М., 1987.

16. Трубачев О.Н. Приемы семантической реконструкции // Сравнительно-историческое изучение языков разных семей. Теория лингвистической реконструкции / отв. ред. Н.З. Гаджиева. М., 1988. С. 197–222.

17. Хакиева З.У., Зекиева П.М., Абдулхаджиева М.Р. Способы образования английских медицинских терминов-эпонимов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 3. С. 163–167.

18. Ходакова А.Г. Термины и номены [Электронный ресурс] // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 4-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/terminy-i-nomeny> (дата обращения: 08.06.2021).

19. Чайка А.Н. Ономастические термины в английском подязыке финансово-банковской деятельности [Электронный ресурс] // Омск. науч.

вестн. 2000. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onomasionnye-terminy-v-angliyskom-podyazyke-finansovo-bankovskoy-deyatelnosti> (дата обращения: 29.12.2020).

20. Шукурова Т. Ономационные термины терминологии генетики // Вестн. пед. ун-та. 2013. № 2(51). С. 225–227.

21. John C. Rigdon Dictionary of Computer and Internet Terms, 1st Edition, Eastern Digital Resources, 2016.

22. Minkova D., Stockwell R. English Words. History and Structure. N.Y., 2009.

23. Online Computer Terms Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.hobbyprojects.com/computer-terms-dictionary/computer-dictionary-i/index.htm> (дата обращения: 08.03.2021).

\* \* \*

1. Alejnikova T.V. Eponimnye terminy v anlo-yazychnoj otraslevoj terminologii // Kazanskaya nauka. 2020. № 5. S. 55–59.

2. Bezhenar' G.I. Strukturno-semanticheskaya karakteristika eponimnyh terminov vo francuzskoj, ruskoj i moldavskoj medicinskoj terminologii i ih uporyadochenie // Problemy uporyadocheniya medicinskoj terminologii: tez. dokl. Vsesoyuz. nauch. konf. po problemam uporyadocheniya i standartizacii med. terminov. M., 1990. S. 26–28.

3. Varnavskaya E.V. Status i funkcionirovanie eponimov v medicinskoj terminologii ispanskogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Voronezh, 2009.

4. Vahrameeva V.V. Eponimnye terminy v anglijskih podyazykah nauki i tekhniki: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Omsk, 2003.

5. Desheriev Yu.D. Social'naya lingvistika. K osnovam obshchej teorii. M., 1977.

6. Elagina Yu.S. Kommunikativno-pragmaticheskie karakteristiki professional'nogo komp'yuternogo diskursa: na materiale angloyazychnyh tekstov: dis. ... kand. filol. nauk. Samara, 2013.

7. Kakzanova E.M. Rol' terminov v prikladnoj lingvistike: leksikograficheskaya fiksaciya terminov-eponimov // Sborniki konferencij NIC Sociosfera. 2011. № 13. S. 265–269.

8. Kakzanova E.M. Filosofskaya kartina mira v eponimicheskikh internacionalizmah // Vestn. Perm. un-ta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya. 2013. № 1(13). С. 62–64.

9. Kosonogova O.V. Status onimicheskogo termina v lingvistike. Odessa, 2016.

10. Makaev H.F., Makaeva G.Z. Strukturno-semanticheskije osobennosti eponimnyh terminov obshchej fiziki v anglijskom i ruskom yazykah // Kazan. lingv. zhurn. 2020. T. 3. № 1. S. 17–27.

11. Pumpyanskij A.L. Vvedenie v praktiku perevoda nauchnoj i tekhnicheskoy literatury na anglijskij yazyk. M., 1981.

12. Reformatskij A.A. Voprosy terminologii. M., 2005.

13. Slozhenikina Yu.V., Zvyaginets V.S. Terminy-eponimy: PRO ET CONTRA // Nauchno-tekhnicheskaya informaciya. Ser. 2: Informacionnye procesy i sistemy. 2017. № 7. S. 32–35.

14. Starichenok V.D. Bol'shoj lingvisticheskij slovar'. Rostov n/D., 2008.

15. Tatarinov V.A. Leksiko-semanticheskoe var'irovanie terminologicheskikh edinic i problemy terminografii: dis. ... kand. filol. nauk. M., 1987.

16. Trubachev O.N. Priemy semanticheskoy rekonstrukcii // Sravnitel'no-istoricheskoe izuchenie yazykov raznyh semej. Teoriya lingvisticheskoy rekonstrukcii / otv. red. N.Z. Gadzhieva M., 1988. S. 197–222.

17. Hakieva Z.U., Zekieva P.M., Abdulhadzhieva M.R. Sposoby obrazovaniya anglijskih medicinskih terminov-eponimov // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2020. T. 13. № 3. S. 163–167.

18. Hodakova A.G. Terminy i nomeny [Elektronnyj resurs] // Vestn. Nizhegor. un-ta im. N.I. Lobachevskogo. 2012. № 4-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/terminy-i-nomeny> (дата obrashcheniya: 08.06.2021).

19. Chajka A.N. Onomasionnye terminy v anglijskom podyazyke finansovo-bankovskoy deyatelnosti [Elektronnyj resurs] // Omsk. nauch. vestn. 2000. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onomasionnye-terminy-v-angliyskom-podyazyke-finansovo-bankovskoy-deyatelnosti> (дата obrashcheniya: 29.12.2020).

20. Shukurova T. Onomasionnye terminy terminologii genetiki // Vestn. ped. un-ta. 2013. № 2(51). S. 225–227.

### *Terms-eponyms of the English terminological systems of the professional computer discourse*

*The article deals with the concept of the term-eponym, there is considered the issue of its nomination and interpretation. There is conducted the analysis of the terms-eponyms of the English terminological systems of the professional computer discourse, there is presented the classification of these terminological units on the grounds of the basic element of nomination, thematic orientation and ways of formation.*

*Key words: professional computer discourse, terms-eponyms, classification of terms-eponyms, basic elements of nomination, thematic groups, ways of formation.*

(Статья поступила в редакцию 05.08.2021)

**И.А. ТИСЛЕНКОВА**  
(Волгоград)

**ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА  
АКТУАЛИЗАЦИИ ВЫСОКОГО  
УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА  
ГОВОРЯЩЕГО В НАРРАТИВНОМ  
ИНТЕРВЬЮ (на материале  
английского языка)**

*Рассматривается детекция языковых маркеров устной спонтанной речи соискателей на вакансии гуманитарного профиля, коррелирующих с обширными профессиональными знаниями и выявляемых комиссией при отборе на работу. Интерпретируются параметры, определяемые в процессе нарративного интервью, такие как синтаксис, лексика, грамматика, стратегия речи, тип речевой культуры, соблюдение речевого этикета.*



Ключевые слова: *маркеры речи, социолингвистические категории, нарративное интервью, речеповеденческий эталон, элитарная языковая личность.*

В настоящее время работодатели используют нарративное интервью как средство оценки профессионализма кандидата. Включая в себя разные виды собеседования, этот процесс проходит в несколько этапов: беседа со специалистом по кадровой работе, заместителем руководителя и руководителем. Целью беседы является оценка объема профессиональных знаний, уровня интеллекта, способности решать проблемы, грамотности речи, общей культуры.

При проведении собеседования главный упор делается на бихевиоральное интервью (анализ решения ситуационных задач, выполненного кандидатом), которое, как традиционно считается, помогает сформировать представление об имеющихся компетенциях кандидата. Вместе с тем работодатели недооценивают возможности биографического интервью, в котором содержатся языковые знаки, достоверно указывающие на уровень профессионализма говорящего: высокий, средний или низкий. В связи с тем, что каждый начальник стремится найти и принять на работу высококвалифицированного специалиста, анализируем маркеры речи профессионала высокого уровня.

Анализ современной научной литературы показал отсутствие данных в этой области исследования, что обеспечивает актуальность работы. В XX–XXI вв. один из аспектов проблемы разрабатывали такие российские лингвисты, как М.В. Китайгородская (1996) [7]; К.Ф. Седов (2000) [12]; Л.П. Крысин (2001) [8]; В.И. Карасик (2005) [6]; А.П. Сковородников (2009) [13]; Т.В. Черниговская (2013) [17] и др.). Свое внимание они сосредоточили на установлении факта влияния уровня образования и владения языком на речевое поведение личности [18]. Зарубежные ученые, исследователи знаков речи – указателей высокого интеллекта говорящего (F. Drasgow (2003) [22]; N.A. Murphy, J.A. Hall, C.R. Colvin (2013) [25]; S. Schipolowski, O. Wilhelm, U. Schroeders (2014) [27]; D.J. Reynolds, R. Gifford (2017) [26]), подтвердили положение о том, что приобретенные навыки и знания в различных предметных областях фиксируются человеком в структурах речи.

Профессионализм человека на каждом этапе профессионального периода имеет отличительные особенности, которые характеризуются набором ключевых признаков, отражающихся в его вербальном поведении (вертикальный контекст, тематическое содержание речи) [4]. С.А. Дружилов отмечает, что высокий уровень профессионализма подразумевает интеграцию профессиональных навыков в поведение и структуру личности, наличие обширных, систематичных профессиональных знаний, способность немедленно вспомнить то, что в данной ситуации необходимо, постоянную мобилизованность всего резерва знаний и обобщенность навыков до уровня «вторичных умений» [Там же].

Рассмотрим указанные профессиональные свойства соискателей, которые могут проявиться в речи во время стандартного биографического собеседования при приеме на работу. Материалом исследования послужили 10 видеointerview с представителями гуманитарных профессий, говорящих на английском языке, профессионалами высшего класса, общей длительностью 510 минут:

- 1) Стивенем Спилбергом – кинорежиссером, лауреатом премий «Оскар», Центра Кеннеди, Сесия Б. Де Милля;
- 2) Иври Гитлицом – всемирно известным скрипачом-виртуозом;
- 3) Гари Виканом – директором Художественной галереи Уолтерса в Балтиморе, веду-

щим специалистом по раннехристианскому и византийскому искусству в США, профессором университета Дж. Хопкинса;

4) Джорджем Кондо – авторитетным американским художником, работающим в стиле фигуративной живописи с деформированными образами искусственной реальности;

5) Сеймуром Берштейном – выдающимся пианистом, композитором, профессором Нью-Йоркского университета;

6) Дэвидом Мамфордом – американским математиком, известным своими работами по алгебраической геометрии, членом Национальной академии наук США, лектором Гарвардского университета;

7) Джаредом Тэйлором – журналистом, философом, редактором журнала *American Renaissance*;

8) Джесси Норман – американской оперной певицей, доминирующей фигурой на концертных и сольных сценах.

В выбранных нами для изучения речи интервью ведущий задает героям вопросы о полученном образовании, работе, достижениях, вопросы личностного характера, подразумевающие дачу развернутых ответов, выявляющие их опыт, умения и точку зрения, схожие с теми, которые обычно формулируются во время собеседования при отборе персонала.

Однако публичное телевизионное интервью и интервью при устройстве на работу помимо сходства имеют и существенное отличие. Интервью в журналистике нацелено на то, чтобы сделать подробности жизни и деятельности социально значимой личности достоянием широкой публики, другими словами, сделать рассказ общедоступной информацией [9]. Кадровое интервью является видом служебной информации ограниченного распространения. Оно содержит персональные данные соискателя, которые не могут передаваться по незащищенным каналам компьютерно-модерной связи, требуют оформления письменного согласия говорящего. Согласно положению о порядке обращения со служебной информацией ограниченного распространения, документы (аудиозапись интервью) «для служебного пользования» не учитываются и после проведения собеседования и принятия решения подлежат уничтожению работником службы делопроизводства с фиксацией факта ликвидации в учетных формах организации [11].

Вслед за Т.М. Николаевой мы полагаем, что диалог интервьюера и профессионала пред-

ставляет собой значимый материал, который позволяет провести ценные наблюдения относительно характеристик вербального поведения специалистов [10, с. 75].

Методами выявления вербальных маркеров говорящего для последующей оценки в нашей статье выступает методика социолингвистических категорий Т.А. Ивушкиной [5], методы описания, обобщения и интерпретации. По мнению И. Горелова, именно интеллект и полученный опыт предопределяют структуру речи [3, с. 32], которая в свою очередь достоверно отражает совокупность познаний коммуниканта. Семиотические структуры, используемые говорящими, соотносятся с психологическими составляющими и характеризуют коммуникативное поведение [2, с. 47]. Речевая характеристика профессионала состоит из смысловых концептуальных семантических полей, включающих семы, лексические и фразеологические единицы, цитаты и аллюзии, однозначно отображающие объем накопленной информации [14, с. 112–114].

1. Синтаксис. Речь человека с высоким уровнем профессионализма многословна, т. к. воспроизводит не только интенсивный и многосторонний мыслительный процесс, но и большой объем знаний. В связи с этим в дискурсе преобладают сложные многочленные предложения с разными видами связи:

(1) *All these various components of music, art and, I would say, philosophy, – all started to become <sup>1</sup> sort of like if you could imagine <sup>2</sup> a brain to be a television where you can switch <sup>3</sup> channels instantly and try to find <sup>4</sup> a way to create an iconic image <sup>5</sup> out of this interrelationship of all these different thoughts, philosophies, languages and even musical structures like the idea of variations and music [23].*

2. Грамматика. Как правило, в речи присутствуют высказывания, относящиеся к настоящему, прошедшему и будущему времени, что говорит о том, что профессионал анализирует собственные действия из своего опыта, пользуется полученными знаниями в настоящем и оценивает будущие перспективы с позиции имеющихся компетенций.

(2) *First, I would say, I contributed longevity to my field, considering how long I have been doing and how much I will do to it [24].*

3. Речевая стратегия. Высокая образованность и личный опыт объясняют наличие сформированной собственной позиции в профессии. Лексически это выражается в предложениях:

(3) *The art can inspire and enrich* [29];

(4) *Mozarts are born. It's purely genetic. You could never train anyone ever to be a Mozart. Never with all training in the world* [20].

Отвечая на заданный ему вопрос, коммуникант подкрепляет свою позицию знаниями из разных областей: истории, экономики, иностранного языка, искусства и т. д., в том числе и цитатами:

(5) *You paint like a performer plays the violin, like there's gonna be a slow movement, **sarabanda**, and then there's gonna be a **presto vivace** but you can't miss any of the notes in either one and so the **tempo** is very important when it comes to art.* [23];

(6) *Directing a movie is sort of **crisis and damage control**. You make a **great battle plan**, you know* [28].

Часто упоминаются имена выдающихся людей, ученых, деятелей искусства, названия их произведений и работ:

(7) *One of the wonderful **septets** from an **opera of Donizetti**, that one that I mentioned earlier – **Lucia Di Lammermoor**, had such a beautiful ensemble and I memorized the tune because it was so pretty for my ears* [24].

Связующими словами выступают следующие единицы: *as a matter of fact, for example, well, by the way, it seems to me that, it is not enough that, one thing, that is, from the point of view, and moreover, you know, because, first of all, actually, precisely, therefore, on the one hand, on the other hand, among other things, by the way, nevertheless, however, fortunately, unfortunately, although, first of all, for this reason, so.*

Детальное знание предмета разговора раскрывается в предложениях с однородными членами и повторами:

(8) *You could set it in the background that felt like a sky out of a Poussin painting and you could get this sweetness of a Fragonard and the harshness of Picasso and you could interchange all of these languages simultaneously* [23].

Высказывая свое мнение или решение, говорящий использует недооценку, выраженную словами *is kind of a, let's just say, just, like you know, sort of, I would say, let's call it, I guess, a certain degree, somehow*, которые нейтрализуют категоричность суждения, позволяют не принижать достоинство слушателя собственными успехами:

(9) *These were very concrete early statements that led into my concept about, **let's just say**, a jump, **you know**, forty years ahead to this idea*

*of fake old masters and the **sort of** not authentic color* [23];

(10) *She saw a **certain degree of enthusiasm** and a **certain degree of happiness** just being allowed to do it* [24].

Вынося свое суждение о ком-то, такой говорящий старается учитывать чужие чувства и также использует недооценку:

(11) ***You know**, it happened for example with Mozart and Shubert* [20].

Положительная оценка выражается прямо посредством:

- гиперболизованных прилагательных (*brilliant, blooming, tremendous, thrilling, marvelous, glorious, fabulous, extraordinary*):

(12) *I think I caught professor Caroline Grant's eye and ear which was of course a **glorious thing** for me* [24];

- прилагательных в превосходной степени (*a very seminal moment, your deepest self, the most wonderful announcer*);

- наречий (*absolutely, certainly, completely, purely*):

(13) *So, **absolutely** all of us sit with baited breath waiting for the returns just like going to the comedy store and hoping that jokes work* [28].

Отрицательная оценка реализуется с помощью гиперболизованных прилагательных: *meticulous changes, bizarre realization, feel miserable, painstakingly degraded.*

4. Лексика. Реплики насыщены книжной лексикой, отражающей специфику полученного образования и опыта. Говорящий свободно владеет терминологией:

(14) *If you look at purely the **cognitive skills**, the ones that really take place in the **cerebral cortex** and not in the **lower parts of the brain** then one **artificial intelligence** there's no reason why it shouldn't encompass all aspects of **cognition*** [21];

(15) *I would have been much fearless about imposing a **dramatic narrative** and **time frame** on the book which I did and turned it into a **screenplay*** [28];

(16) *The core of my work in mathematics is centered around the problem of what is called **moduli** which is essentially making a map of the whole collection of a certain kind of **mathematical object** namely **Riemann surface** or an **algebraic curve*** [21].

Большое количество абстрактных слов показывают умение анализировать вещи, давать свою оценку явлениям действительности. Данная группа слов отражает такие когнитивные сферы, как эмоциональное состоя-

ние человека в социуме (любовь, счастье, наслаждение жизнью, готовность к радости), общественные ценности (творчество, свобода, польза) и выражение воли (инициатива, познание, самовыражение):

(17) *That's not about their experience, that's about human existence* [28];

(18) *Museums bring art and people together for enjoyment, discovery and learning* [27];

(19) *Talent is something you like to do when you are alone* [20].

Лексические единицы с абстрактным значением относятся к концептам «смысл жизни», «культура», «творчество», «истина». Личность использует язык изобретательно, искусно применяя метафоры и игру слов, выраженную метафорическим сравнением, из своего богатого словарного запаса:

(20) *Mathematics is seen as living in an ivory tower, speaking its own language and leaving the world behind* [21];

(21) *Heifetz was one of the most wonderful instruments in the hands of God, if there is one, who allowed this boy from Vilna to play like a God or a goddess. It was God's gift to the God-forsaken world* [19].

Л.П. Крысин отмечает, что именно высокообразованные и культурные носители языка более всего склонны к употреблению языковой игры [8, с. 105]. У элитарной языковой личности владение нормами доведено до автоматизма, а целесообразность задается сознанием говорящего [1, с. 19].

5. Тип речи. Соблюдение этикета. Отличительным свойством соискателей, носителей элитарной речевой культуры, является умение создавать высказывания любой сложности в связи с тем, что они обладают не только фундаментальными знаниями стилистики, культуры речи, но и творческими способностями [Там же, с. 22]. Профессионалы высокого класса склонны украшать свои мысли

**Маркеры речи высокого уровня квалификации соискателей на вакансии гуманитарного профиля**

Параметры оценки	Маркеры речи
1. Синтаксис	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Преобладание повествовательных сложноподчиненных предложений с 3–4 придаточными предложениями;</li> <li>• многословность (средняя длина большинства предложений – 60 слов);</li> <li>• частое использование предложений с однородными членами;</li> <li>• использование связующих слов</li> </ul>
2. Лексика	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Книжная;</li> <li>• много абстрактных существительных;</li> <li>• свободное владение терминами из разных наук;</li> <li>• использование слов на иностранном языке</li> </ul>
3. Грамматика	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Использование глаголов в 3 временах – настоящем, прошедшем и будущем</li> </ul>
4. Речевая стратегия	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Самостоятельность мышления;</li> <li>• уверенное обозначение своей профессиональной позиции через сентенции;</li> <li>• обоснование своей точки зрения посредством упоминания информации из разных наук, цитат, ссылок на имена известных деятелей, названия их работ, культурно-исторических реалий;</li> <li>• прямое выражение положительной оценки социальных явлений или событий с помощью гиперболических прилагательных с положительной или отрицательной коннотацией, прилагательных в превосходной степени, наречий в односложных восклицательных предложениях;</li> <li>• гиперхарактеризация;</li> <li>• проявление остроумия в единичном использовании игры слов, выраженной метафорой, метафорическими сравнениями, общеупотребительными фразеологизмами, экспрессивными просторечными словами;</li> <li>• опосредованная оценка с помощью культурно-исторических аллюзий и недооценки</li> </ul>
5. Тип речи	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Элитарный вид речевой культуры;</li> <li>• привычка к любым формам речи (монологической и диалогической)</li> </ul>
6. Соблюдение этикета	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уважение мнения собеседника</li> </ul>

единичными общеупотребительными фразеологизмами (*get going, pull it off, backwards and forwards and up and down, when it comes to, all of a sudden, come one come all*), вкраплениями просторечных слов, слов с яркой разговорной окраской, которые являются вербальным способом выражения остроумия:

(22) *Everybody draws kind of a lunatic* [23];

(23) *Our parents were so supportive without being on our necks* [24].

Использование таких слов свидетельствует о том, что внутри социальных групп существует престиж ненормативных речевых вариантов, позволяющий коммуникантам чувствовать свою принадлежность к определенному общественному слою [16, с. 274].

Таким образом, проведенный анализ позволил обнаружить языковые единицы, отличающие речь профессионалов высокого уровня, являющиеся эталонными. Полученные данные представлены в виде таблицы на с. 150.

Проведенное нами исследование позволило определить следующие языковые средства актуализации высокого уровня профессионализма говорящего:

1) оперирование большими объемами информации, осуществление ее обработки с высокой скоростью, отсутствие логических и речевых ошибок и способность прогнозировать развитие событий;

2) богатый лексикон, в котором присутствуют книжная лексика, абстрактные слова, термины, фразеологизмы, следование литературно-языковым нормам, уместное использование стиля;

3) построение высказываний из многочисленных сложных предложений с разными видами связи, включение в них сентенций, сведений из разных наук, цитат, культурно-исторических реалий и аллюзий;

4) уверенное выражение своих профессиональных взглядов с помощью гиперболических прилагательных;

5) использование таких изобразительно-выразительных средств речи, как сравнение, метафора, игра слов;

6) выражение самооценки через недооценку и сравнение.

Перспективой дальнейших исследований этого вопроса является разработка языковых моделей-эталонов наиболее востребованных профессий для программ искусственного интеллекта, обеспечивающих бесконтактную автоматизированную оценку уровня профессионализма коммуниканта.

## Список литературы

1. Ашева А.А. Элитарная языковая личность как идеальный носитель культурно-речевой компетенции // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2013. № 2(121). С. 19–23.
2. Большова А.Ю. Лингвopsихологическая типология языковых личностей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 5-1(47). С. 47–52.
3. Горелов И.Н. Проблема функционального базиса речи в онтогенезе: учеб. пособие. Челябинск, 1974.
4. Дружилов С.А. Обобщенный (интегральный) подход к обеспечению становления профессионализма человека [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2012. № 1(21). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012n1-21/621-druzhilov21.html> (дата обращения: 07.07.2021).
5. Ивушкина Т.А. «Словарь» аристократа в произведениях художественной литературы XIX века // Филол. науки. 1996. № 2. С. 81–89.
6. Карасик В.И. Лингвокультурный типаж «русский интеллигент» // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы: сб. науч. тр. / под ред. В.И. Карасика. Волгоград, 2005. С. 25–61.
7. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Устный текст как источник социокультурной информации // Поэтика. Стилистика. Язык и культура: памяти Т.Г. Винокур / РАН. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. М., 1996. С. 222–232.
8. Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета // Русский язык в научном освещении. 2001. № 1. С. 90–106.
9. Кузнецов Г.В., Цвик В.Л., Юровский А.Я. Телевизионная журналистика. 3-е изд., перераб. и доп. М., 2002.
10. Николаева Т.М. «Социолингвистический портрет» и методы его описания // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики: докл. Всесоюз. науч. конф. 1991. Ч. 2. С. 73–75.
11. Румынина Л.А. Документационное обеспечение управления: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования. 6-е изд., стер. М., 2008.
12. Седов К.Ф. Речевое поведение и типы языковой личности // Культурно-речевая ситуация в современной России. Екатеринбург, 2000. С. 298–311.
13. Сковородников А.П., Копнина А.Г. Модель культурно-речевой компетенции студента высшего учебного заведения // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences Supplement. 2009. № 2. С. 5–18.
14. Сухих С.А. Личность в коммуникативном процессе. Краснодар, 2004.
15. Тисленкова И.А. Проявление в вертикальном контексте высказывания языковой личности

- ее возрастной принадлежности // Теория речевой деятельности: вызовы современности: материалы XIX Междунар. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации, Москва, 6–8 июня 2019 г. М., 2019. С. 67–68.
16. Тисленкова И.А., Бганцева И.В. Семантическое варьирование местоимения *one* в английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. Вып. 10. С. 271–274.
17. Черниговская Т.В. Чеширская улыбка кота Шрёдингера: язык и сознание // Языки славянской культуры. М., 2013.
18. Ярошенко О.А. Штрихи к речевому портрету русского интеллигента // Вестн. Иркут. гос. лингв. ун-та. 2010. № 3. С. 68–77.
19. Яша Хейфец: Скрипач от Бога [Электронный ресурс] // Культура: телеканал. 26.12.2013. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3UtCFr-VBzw> (дата обращения: 03.07.2021).
20. An Interview with Pianist Seymour Bernstein [Electronic resource] // New York City. 07.11.2019. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=7sOC2aRnZTU> (дата обращения: 08.07.2021).
21. DMAI Exclusive Interview with Prof. David Mumford – Professor Emeritus, Brown and Harvard University of California, 06.11.2019 [Electronic resource]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Гу3frN504Bg> (дата обращения: 04.07.2021).
22. Drasgow F. Intelligence and the workplace. Handbook of psychology. Wiley Online Library (Ed.), 2003 [Electronic resource]. URL: <https://doi.org/10.102/0471264385.wei1206> (дата обращения: 02.07.2021).
23. George Condo Interview: The Way I Think [Electronic resource] // Louisiana Channel, Louisiana Museum of Modern Art. 07.11.2017. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=BhRdlVcQnjK> (дата обращения: 10.07.2021).
24. Jessye Norman, Academy Class of 1992, Full Interview [Electronic resource] // American Academy of Achievement. 02.06.2016. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=0oPhl\\_JM8yw](https://www.youtube.com/watch?v=0oPhl_JM8yw) (дата обращения: 05.07.2021).
25. Murphy N.A., Hall J.A., Colvin C.R. Accurate intelligence assessments in social interaction: Mediators and gender effects // Journal of Personality. 2013. № 3(71). P. 465–493.
26. Reynolds D.J., Gifford R. The sounds and sights of intelligence: A lens model channel analysis // Personality and Social Psychology Bulletin. Journal of Nonverbal Behavior. 2017. Vol. 41. Is. 3. P. 269–287.
27. Schipolowski S., Wilhelm O., Schroeders U. On the nature of crystallized intelligence: the relationship between verbal ability and factual knowledge // Intelligence. 2014. Vol. 46. P. 156–168.
28. Steven Spielberg / Oprah Winfrey 1996 USA Interview [Electronic resource] // 13.12.2020. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Тр4ISfsuZKM> (дата обращения: 06.07.2021).
29. What can science tell us about the art experience? National Arts Strategies [Electronic resource] // Baltimore. 12.11.2012. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Zrb50O7H7-M> (дата обращения: 09.07.2021).
- \* \* \*
1. Asheva A.A. Elitarnaya yazykovaya lichnost' kak ideal'nyj nositel' kul'turno-rechevoj kompetencii // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2013. № 2(121). S. 19–23.
2. Bol'shova A.Yu. Lingvopsihologicheskaya tipologiya yazykovykh lichnostej // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2015. № 5-1(47). S. 47–52.
3. Gorelov I.N. Problema funkcional'nogo bazisa rechi v ontogeneze: ucheb. posobie. Chelyabinsk, 1974.
4. Druzhilov S.A. Obobshchennyj (integral'nyj) podhod k obespecheniyu stanovleniya professionalizma cheloveka [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskie issledovaniya: elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2012. № 1(21). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012n1-21/621-druzhilov21.html> (дата обращения: 07.07.2021).
5. Ivushkina T.A. «Slovar'» aristokrata v proizvedeniyah hudozhestvennoj literatury XIX veka // Filol. nauki. 1996. № 2. S. 81–89.
6. Karasik V.I. Lingvokul'turnyj tipazh «russkij intelligent» // Aksiologicheskaya lingvistika: lingvokul'turnye tipazhi: sb. nauch. tr. / pod red. V.I. Karasika. Volgograd, 2005. S. 25–61.
7. Kitajgorodskaya M.V., Rozanova N.N. Ustnyj tekst kak istochnik sociokul'turnoj informacii // Poetika. Stilistika. Yazyk i kul'tura: pamyati T.G. Vinokur / RAN. In-t rus. yaz. im. V.V. Vinogradova. M., 1996. S. 222–232.
8. Krysin L.P. Sovremennyj russkij intelligent: popytka rechevogo portreta // Russkij yazyk v nauchnom osveshchenii. 2001. № 1. S. 90–106.
9. Kuznecov G.V., Cvik V.L., YUrovskij A.YA. Televizionnaya zhurnalistika. 3-e izd., pererab. i dop. M., 2002.
10. Nikolaeva T.M. «Sociolingvisticheskij portret» i metody ego opisaniya // Russkij yazyk i sovremennost'. Problemy i perspektivy razvitiya rusistiki: dokl. Vsesoyuz. nauch. konf. 1991. CH. 2. S. 73–75.
11. Rumynina L.A. Dokumentacionnoe obespechenie upravleniya: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij sred. prof. obrazovaniya. 6-e izd., ster. M., 2008.
12. Sedov K.F. Rechevoe povedenie i tipy yazykovoj lichnosti // Kul'turno-rechevaya situaciya v sovremennoj Rossii. Ekaterinburg, 2000. S. 298–311.
13. Skovorodnikov A.P., Kopnina A.G. Model' kul'turno-rechevoj kompetencii studenta vysshego



uchebnogo zavedeniya // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences Supplement. 2009. № 2. S. 5–18.

14. Suhii S. A. Lichnost' v kommunikativnom processe. Krasnodar, 2004.

15. Tislenkova I.A. Proyavlenie v vertikal'nom kontekste vyskazyvaniya yazykovoj lichnosti eyo vozrastnoj prinadlezhnosti // Teoriya rechevoj deyatel'nosti: vyzovy sovremennosti: materialy XIX Mezhdunar. simpoziuma po psiholingvistike i teorii kommunikacii, Moskva, 6–8 iyunya 2019 g. M., 2019. S. 67–68.

16. Tislenkova I.A., Bganceva I.V. Semanticheskoe var'irovanie mestoimeniya one v anglijskom yazyke // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2019. T. 12. Vyp. 10. S. 271–274.

17. Chernigovskaya T.V. Cheshirskaya ulybka kota Shryodingera: yazyk i soznanie // Yazyki slavjanskoj kul'tury. M., 2013.

18. Yaroshenko O.A. Shtrih k rechevomu portretu russkogo intelligenta // Vestn. Irkut. gos. lingv. un-ta. 2010. № 3. S. 68–77.

19. Yasha Hejfec: Skripach ot Boga [Elektronnyj resurs] // Kul'tura: telekanal. 26.12.2013. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3UtCFr-VBzw> (data ob-rashcheniya: 03.07.2021).



***Language means of the actualization of the high level of the speaker's professionalism in the narrative interview (based on the English language)***

*The article deals with the detection of the language markers of the oral spontaneous speech of the candidates to the vacancies of the Humanities correlating with the massive professional knowledge and revealed by the committee during the choice for work. There are interpreted the parameters (syntax, vocabulary, grammar, speech strategy, type of speech culture and observation of speaking etiquette), defined in the narrative interview.*

Key words: *speech markers, social and linguistic categories, narrative interview, speech behavioral standard, elite language personality.*

(Статья поступила в редакцию 26.07.2021)

**М.С. МОСЯГИНА**  
(Саранск)

**КОНЦЕПТЫ NATIVISM И NATIONALISM КАК СООТНОШЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ И НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ**

*Анализируются особенности функционирования концептов NATIVISM и NATIONALISM как выразителей этнической и национальной идентичности британцев и американцев в новостных сообщениях англоязычного медиадискурса. Выделены системно-языковые и дискурсивные характеристики концептов, свидетельствующие о различиях в осознании двумя этносами своей идентичности.*



Ключевые слова: *концепт, идентичность, нация, этнос, национальность, новостной медиатекст.*

Проблема идентичности привлекает в наши дни пристальное внимание ученых-гуманитариев самых разных отраслей знания. Психологи, философы, социологи, рассматривая проблему с разных ракурсов своей науки, сходятся в одном, отмечая, что состояние современного социума с характерной для него глобализацией и кризисом культуры самым непосредственным образом касается осознания человеком своего статуса в обществе.

Невозможно даже перечислить самые разные определения идентичности, существующие на данный момент, но, суммируя их, можно резюмировать, что идентичность – это восприятие человеком самого себя, а также его самоопределение внутри какой-либо социальной категории. Надо заметить, что в литературе в этом случае фигурируют два термина: *идентичность* и *идентификация*. Их различие проясняет С.И. Лошкарева-Имгрунт. Идентичность и идентификация – явления социокультурного ряда, обусловленные формированием осознанной принадлежности к тому или иному сообществу, объединенному определенными коллективными ценностными представлениями. В то же время идентификация в самом общем широком понимании – глубинная, трудно удовлетворяемая потребность человека к уподоблению, к поиску объекта поклонения, т. е.

процесс поиска индивидом некой модели ориентации в окружающем мире [6, с. 90].

Идентичность многообразна в своих проявлениях, она представлена несколькими типами, например, могут быть выделены этническая, национальная, гражданская идентичность и другие подобные вариации. В данной статье рассматривается идентичность, соотносимая с понятием всего национального в социуме. Смешение народов, происходящее по самым разным каналам, обострение миграционных явлений в современном мире заставило по-новому посмотреть на соотношение понятий «этническое» и «национальное». Этнос и нация, как было заявлено, являются разными социальными образованиями и могут существовать одновременно, но при этом этнос первичен [8, с. 120].

Отмеченная проблема находит свою нишу и в лингвистике, в полном объеме отвечая приоритетам антропоцентрической парадигмы знания. Человеческий фактор, ставший краеугольным камнем современного языкознания, обнаруживает себя и в противостоянии понятий «этнос» и «нация». В этом случае интерес вызывает их взаимодействие в разных языковых актуализациях и в первую очередь в медиадискурсе, представляющем собой главный канал общения в современном мире. Идентичность может исследоваться как в системе языка в целом, так и в отдельных текстах и дискурсах [7]. Важно отметить, однако, что изучение проблемы идентичности в лингвистике заметно отстает от ее рассмотрения в других гуманитарных сферах. Самым ярким свидетельством языкового подхода к идентичности является позиция Дж. Джозефа, который называет феномен идентичности языковым понятием, поскольку осознание человеком самого себя определяется в большей степени тем, что и как тот говорит о себе самом или о ком-то другом [11].

С этой позиции интересно пронаблюдать языковые и речевые реакции на проблемы смешения народов, приводящие к столкновению «этноса» и «нации» и зафиксированные в англоязычном медиадискурсе. С учетом популярности когнитивных исследований в наше время важно подчеркнуть, что идентичность, являясь одним из основополагающих понятий мироосмысления человека, предполагает также и когнитивные подходы к ее анализу. В этом случае исследовательское внимание лингвистов должно быть в первую очередь обращено на установление концептов, определяющих соответствующий тип идентичности. В

статье выделены два концепта NATIVISM и NATIONALISM с учетом использования соответствующих лексем в новостных сообщениях британских и американских газет. В свете сказанного актуальность настоящего исследования определяется повышенным интересом к изучению всего национального в условиях глобализации современного мира, что особенно актуально для медиадискурса в силу его специфики.

Эти концепты, которые должны свидетельствовать об осознании своего национального духа разными англоговорящими сообществами, а именно британцами и американцами, принадлежат национальному когнитивному пространству, продуцируя чувство общности во всех сферах деятельности социума. Концепт в этом случае, согласно определению Г.Г. Слышкина, выступает как «единица, призванная связать воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, так как он принадлежит сознанию, детерминирован культурой и опредмечивается в языке» [9, с. 9].

По сути, определение Г.Г. Слышкина ориентирует на междисциплинарное понимание концепта. В этом смысле можно принять к сведению социологический угол зрения Ю.Д. Гранина, отметившего, что понятие «нация» («nation»), несмотря на отсутствие у них (как он считает) высокой инструментально-аналитической ценности, может быть продуктивно использовано в междисциплинарных концепциях большой степени общности [4, с. 15]. В противовес точке зрения Ю.Д. Гранина хотелось бы заметить, что роль национальной принадлежности человека в жизни социума исключительно велика, что и подтверждается многочисленными высказываниями известных людей. В частности, Н.А. Бердяев подчеркивал, что национальность – это индивидуальное бытие, вне которого невозможно существование человечества. В этом же русле высказывались и другие авторы. В частности, итальянский писатель и философ Дж. Мадзини считал, что человечество – цель, а нация – средство. Без нее мы, по мнению философа, как праздные созерцатели, можем любить человечество, но не сможем стать его частью, как бы ни пытались. В свою очередь русский писатель и публицист А.И. Солженицын писал, что нации – это богатство человечества, это его обобщенные личности, и самая малая из них несет особые краски. По сути, то же самое утверждает и сам Ю.Д. Гранин, когда заявляет, что принадлежность к нации, ощущаемая человеком в процедурах самоидентифика-

ции, понимается не как «группа», а как «социальная общность», т. е. связанная посредством воображения и сплоченная общими чувствами идентичности и солидарности, общими ценностями прошлого и настоящего социокультурная общность людей, политически объединенных в одном государстве [3, с. 129]. Названные им признаки национальной принадлежности, ощущаемые человеком постоянно, имеют, вне всякого сомнения, высокую инструментально-аналитическую ценность.

В добавление к сказанному стоит принять к сведению, что в современных исследованиях широко используются устоявшиеся выражения, которые акцентируют национальный фактор и которые стали абсолютно привычными для читателя: *национальное самосознание, национально-культурный феномен, национально-культурные характеристики, национальная идентичность, национальные аспекты, национально-историческая значимость, национальная специфика* и т. д. Их обусловленность понятием национальности не подлежит сомнению. Думается, что национальному фактору трудно отказать в его значимости, и его проявление заслуживает рассмотрения на самых разных уровнях языка, а также в континууме самых разных языковых единиц.

В литературе было отмечено несколько типов идентичности, выделяемых с антропоцентрической точки зрения, а именно с точки зрения ее актуализации в измерении человеческого фактора. *«Индивидуальная идентичность* – это создавшийся и упрочившийся в сознании индивида образ индивидуальных черт, отличающих его от всех остальных. *Личная идентичность* – это, напротив, воплощение всех ролей, свойств и компетенций, которые приобретает отдельный человек через вхождение в конкретную данность общественного устройства». Под *коллективной идентичностью* понимается «то представление о себе, какое складывается у группы и с каким идентифицируют себя ее члены» [1, с. 141–143].

В настоящей статье учитывается лишь коллективная идентичность в связи с ориентацией на национальный менталитет британцев и американцев. Коллективная идентичность основана «на участии в общем знании и общей памяти, однако речь идет при этом не только о словах, но также и обрядах и танцах, узорах и орнаменте, костюмах и татуировках, еде и питье, памятниках, картинах, ландшафтах, дорожных указателях и межевых камнях. Все это может стать знаком, кодирующим общ-

ность» [1, с. 149]. В настоящей статье, однако, учтены лишь вербальные проявления идентичности, отразившиеся в формате дискурса.

Представители когнитивной лингвистики придерживаются мнения, что за каждым словом языка стоит ментальное образование высокой степени абстрактности, а именно концепт. Несмотря на то, что в современной лингвистике понятие концепта является стержневым, различные точки зрения и подходы к его определению не позволяют прийти к единому мнению, что и представляет собой предмет научных споров. Являясь междисциплинарным термином и охватывая предметные области разных научных направлений, понятие концепта вариативно. Ученые занимаются описанием различных концептов в языковом сознании разных народов, уделяют особое внимание концептосфере и менталитету, а также вводят понятие «национальная концептосфера». При этом, однако, концептов NATIVISM и NATIONALISM исследователи до настоящего момента касались лишь фрагментарно.

В настоящей статье анализ концептов NATIVISM и NATIONALISM был основан на новостных сообщениях, помещенных в выпусках таких ежедневных англоязычных изданий, как The Independent и The Guardian, The New York Times и The Washington Post. Нельзя не отметить при этом, что в связи с развитием СМИ и увеличением объема виртуальной информации медиадискурс вызывает интерес многих исследователей в области лингвистики и межкультурной коммуникации. Данную тенденцию можно объяснить тем, что медиадискурс в самой доступной для всех пользователей форме выполняет основные процессы социального самопознания и способствует формированию мироощущения человека и его концептуальной картины мира и в связи с этим является самым эффективным каналом коммуникации и в состоянии отразить по этой причине самые существенные признаки национальной идентичности двух этносов.

Текстам медиадискурса свойственно субъективно-оценочное отношение к их содержанию. Несмотря на то, что изложение сведений о реальных фактах и событиях разной тематики представляется главной целью новостных сообщений, автор статьи и непосредственно редакция через публикуемые медиатексты вполне в состоянии отразить языковую репрезентацию национального менталитета и национальной идентичности. Более того, нельзя не признать, что посредством текстов формиру-

ется чувство национальной самоидентификации и национальной идентичности этноса.

Важно подчеркнуть, что для концепта характерна не жесткая структура, в связи с этим и концептуальная система отличается динамичностью, а иногда и отсутствием стабильности, поскольку компоненты ядра одной концептуальной системы могут быть перифериями для другой. Таким образом, каждая система концептуальных признаков пересекается с другими системами и переходит в их пределы, и они образуют непрерывную целостную концептуальную сеть [2, с. 92].

Как было отмечено выше, идентичность может исследоваться как в системе языка в целом, так и в отдельных текстах и дискурсах. Описание концептов NATIVISM и NATIONALISM в медиадискурсе предварялось анализом дефиниций их ядерных репрезентантов в толковых одноязычных словарях. По мнению Н.А. Красавского, в словарных дефинициях раскрывается базовая или понятийная структура и ассоциативно-образная основа концепта [5, с. 115]. В этом случае анализ названных концептов предполагает их рассмотрение в системе языка, одновременно вскрывающее существование у авторов новостных сообщений представление о соответствующих понятиях, из которых они исходят, высказываясь о проблемах национального и этнического в мире.

В этом смысле исключительно показательны лексикографические данные словарей Cambridge Dictionary и Dictionary of Merriam-Webster. Первый из них представляет собой главный словарь английского языка, издаваемый издательством Кембриджского университета (Великобритания), в то время как издателем Dictionary of Merriam-Webster является американская компания.

Анализ лексикографических источников показал, что как в британской, так и в американской лингвокультуре *nativism* трактуется как политическое мировоззрение, согласно которому продвигаются интересы коренных жителей против интересов иммигрантов: *the political idea that people who were born in a country are more important than immigrants* [10]; *a policy of favoring native in habitants as opposed to immigrants* [12]. Однако, согласно их данным, можно отметить и некоторые различия. В соответствии с лексикографической дефиницией словаря Merriam-Webster, *nativism* обладает еще одним значением, а именно: «возрождение или увековечение местной культуры, особенно в противовес аккультурации» (*the reviv-*

*al or perpetuation of an indigenous culture especially in opposition to acculturation*) [12].

Лексема *nationalism*, согласно Cambridge Dictionary, имеет два значения, одно из которых полностью совпадает с данными дефинициями по словарю Merriam Webster, а именно: «идеология и практика, основанные на представлении о нации и ее интересах как высших ценностях» (*a great or too great love of your own country* [10], *excessive favoritism towards one's own country* [12]). Однако, согласно второму определению, *a nation's wish and attempt to be politically independent* [10], в дефиниции можно отметить обращение к категории *политическая нация* и ее стремление к независимости.

Таким образом, согласно лексикографическим данным, концепты NATIVISM и NATIONALISM у американцев и британцев не совпадают полностью. Однако, несмотря на разницу в толковании данных лексем, не вызывает сомнения тот факт, что данные концепты являются ключевыми в концептуальной картине мира как британского, так и американского этноса, поскольку являются прямыми репрезентантами вопроса идентичности нации.

Переходя к анализу дискурсивных актуализаций рассматриваемых концептов в новостных сообщениях британских и американских газет, подчеркнем, что их значимость, выявленная выше на системно-языковом уровне, дополняется целым рядом признаков. Прежде всего, следует констатировать, что несомненное значение имеет лексическая активность единиц, вербализующих соответствующие концепты.

Лексема *nativism* чаще всего находит свое выражение в новостных британских медиатекстах, посвященных политике США, а именно в статьях из раздела US Politics. Например: *Trump's ode to nativism leaves little impression on delegates at UN who have seen it all before* [14]; *Racism, nativism, and anti-Semitism are evil* [Ibid.]; *Nativism and White Nationalism are alive and well in this USA and are a threat to the nation and world as a whole* [Ibid.]. Представители Великобритании посредством публикации подобных статей, через призму происходящих событий в США, указывают на недопустимость подобной политики, ставя ее в один ряд с расизмом и называя злом, которое грозит всему миру. Другие разделы газет, сообщающие сведения про жизнь, политику и экономику Великобритании, также характеризуются использованием данной лексемы, однако частотность использования гораздо ниже: *An-*

*gry nativism does not win elections in this country* [14]; *Over the past eight years, immigration policy has been based not on analysis and evidence but on unpleasant and damaging nativism* [Ibid.]. Лексема приобретает исключительно негативную коннотацию, а поскольку оценка сопряжена с ней и составляет ее основу, данную лексему можно отнести к числу лексем с базисной отрицательной семантикой, используемых в медиадискурсе.

Важно отметить, что на страницах газет можно встретить однокоренное *nativist* (relating to nativism), относящееся к понятию «нativизм»: *In true nativist fashion, Trump is blaming immigrants for US problems* [13]; *The key result of the midterms is that America is now both more nativist and more multicultural* [Ibid.].

Таким образом, анализ приведенных фрагментов медиатекстов позволяет нам утверждать, что данная лексема используется по первому значению в словаре и не приобретает дополнительных смыслов.

В собственно американских газетах *The New York Times* и *The Washington Post* лексема *nativism* в статьях, датированных последними годами, не используется, ее употребление возможно обнаружить только в выпусках 1952–1996 гг. в газете *The New York Times*, например: *American Nativism Has 19th-Century Roots* [15]; *How Nativism Infects California Proposition* [Ibid.]; *Against Nativism* [Ibid.]. Ее производная *nativist* встречается еще реже: *America's nativists are getting restless* [Ibid.]. Как было упомянуто выше, согласно словарю, *nativism* имеет два значения, однако использование второго в рамках дискурсивных событий не было обнаружено. Таким образом, в американских газетах *The New York Times* и *The Washington Post* лексема *nativism* характеризуется крайне низкой частотностью.

Примечательно, что лексема *nationalism* в газете *The Washington Post* не используется, в свою очередь, в газете *The New York Times* можно встретить примеры использования, например: *As Nationalism Rises, Europe Dies* [Ibid.]; *Nationalism and the Brexit Vote* [Ibid.]; *A potent, troubling nationalism, The European Union Must Stand up to polish nationalism* [Ibid.]. Однако в британских газетах она употребляется значительно чаще. Авторы-американцы обращают внимание на проблему национализма, на необходимость проведения действий, оставаясь и освещая данный вопрос со стороны, поскольку текст статей посвящен Европе и, в частности, Великобритании. Важно отметить, что данные лексемы часто встречаются в сильной тексто-

вой позиции, а именно в заголовках статей, выполняя при этом не только тематическую, но также символическую и оценочную функции, которые вполне допустимо квалифицировать как концептуальные добавки к лексическому значению *nativism* и *nationalism*.

Лексема *nationalism* имеет большую актуализацию именно в британской лингвокультуре медиадискурса: *Brexit unleashed an English nationalism that has damaged the union with Scotland for good* [14]; *The rise of nationalism has led to increased oppression of minorities around the world* [Ibid.]; *The EU, UK and US: Who is really guilty of vaccine nationalism?* [15]. Стоит отметить, что особенности реалий пандемии коронавируса нашли отражение в медиадискурсе, прежде всего в виде языковых обозначений. Поскольку примеры национализма не раз наблюдались за время борьбы с пандемией, а одной из функций языка является описание окружающей действительности, было выявлено активное проникновение новых лексических единиц (слов и словосочетаний), например *прививочный* (или *вакцинный*) *национализм*. На страницах газет авторы призывают обратить внимание на данную проблему и найти виновного в сложившейся ситуации.

Расширение синонимического ряда ключевых слов путем анализа контекстов, в которых объективируются исследуемый концепт NATIONALISM, показало, что в состав ядерной зоны лексико-семантического поля концептов британской и американской лингвокультуры вошли лексемы *chauvinism*, *jingoism* и *superpatriotism*, например: *Britain must reject the politics of chauvinism* [14]; *He was fawning admiration for the world's strongmen, and a curious mix of jingoism and retrenchment in foreign policy* [16]; *Covid-19 was a chance for the BBC to strip Proms 2020 of its infantile jingoism* [14]; *Super-patriotism leads to Hitlerism – and we've had our lesson there* [13]; *it has become associated with what cultural historian Michael Oriard has called "a brand of flag-waving more like superpatriotism"* [16]. Как мы видим, современное представление национализма в корне отличается от определения данного понятия в словаре, которое имеет нейтральную или даже скорее положительную коннотацию (преданность культуре своей нации, стремление к национальной независимости), на страницах медиадискурса в общественном сознании национализм твердо ассоциируется с шовинизмом, джонгоизмом и экстремальным патриотизмом.

В свою очередь, приядерную зону концепта NATIVISM в лингвокультуре медиадискурса определяет, прежде всего, лексема *xenophobia*. В определениях каждой из данных языковых единиц можно найти интегральные семы, но также увидеть и дополнительные значения. Например: *Coronavirus has unleashed 'tsunami of hate and xenophobia' across the world* [14]; *Donald Trump set to fall back on xenophobia with re-election plan in tatters* [13]; *When all you have is a hammer, everything is a nail – and xenophobia was the only tool swinging on Trump's belt* [16]; *Xenophobia has become the new normal – and these poisonous ideas won't go away after the referendum* [14]. Дополнительное значение, которое приобретает нативизм, проявляется в виде агрессивного противостояния и неприятия другой нации, а именно ксенофобии.

Как показал анализ, структура концептов NATIVISM и NATIONALISM представляет собой конструкт, который состоит из нескольких когнитивных слоев. Системно-структурный уровень концепта, зафиксированный в лексикографических источниках, формирует подслои концептов в том смысле, что в сознании британцев и американцев *nationalism* (национализм) и *nativism* (нативизм) указывает на близкое, но тем не менее с небольшими различиями (а именно дополнительным значением) восприятие британцами и американцами соответствующей лексики. Дискурсивная вербализация концептов формирует другой когнитивный уровень, они имеют множество точек пересечения, но не заменяют друг друга. В частности, следует отметить дифференцированное употребление лексем *nativism* и *nationalism*: британские источники имеют тенденцию использовать данные лексемы, в то время на страницах американских газет нельзя отметить яркую репрезентацию данных концептов, в особенности концепта NATIVISM.

Одной из актуальных проблем национальной общности, связанной с формированием национальной идентичности, является проблема проявления национализма и нативизма. Таким образом, выступая против данных идеологий, нация выступает в качестве выразителя символа единства на страницах медиадискурса.

В итоге можно заключить, что концепты NATIVISM и NATIONALISM представляют собой совокупность представлений, понятий, знаний, ассоциаций, ценностей и опыта, как связанных с употребляемыми лексемами, так и закрепленных в лексикографических источ-

никах. Несмотря на то, что концепты NATIVISM и NATIONALISM коррелируют в некоторых смыслах, у каждого из исследуемых концептов существуют свои отличительные признаки. Данные концепты представляют собой центр соответствующих концептуальных полей, в состав приядерной зоны лексико-семантического поля концепта NATIONALISM медиадискурса вошли лексемы *chauvinism*, *jingoism* и *superpatriotism*, в то время как лексема *xenophobia* занимает данную позицию в рамках поля концепта NATIVISM лингвокультуры массмедиа.

Концепты NATIVISM и NATIONALISM, являясь, с одной стороны, универсальными концептами, в то же время в современном английском медиадискурсе приобретают наполнение, отличное от их других локальных актуализаций. Базируясь на результатах анализа, можно сделать вывод о более выраженной вербализации концептов на страницах британских изданий в их сравнении с американскими публикациями. Расхождения между медиадискурсами в этом случае можно объяснить как происходящий на наших глазах процесс идентификации англоговорящих наций и этносов, способный свидетельствовать как о национальной идентичности этноса, так и о его реакции на происходящие в мире события и в особенности на поток иммигрантов, который привносит в понятие национального признак деления общества на своих и чужих.

### Список литературы

1. Ассман Я. Культурная память: Письмо, память о прошлом и политическая идентичность в высоких культурах древности. М., 2004.
2. Воркачёв С.Г. Концепт «оскорбление» и его этимологическая память // Теоретическая и прикладная лингвистика. Сер.: Язык и социальная среда. Воронеж, 2000. С. 90–102.
3. Гранин Ю.Д. К проблеме реальности в современной социологии: исчезновение «группы»? // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 126–130.
4. Гранин Ю.Д. «Нация» и «этнос»: эволюция подходов и интерпретаций в философии и науке XVIII–XX столетий // Вopr. философии. 2015. № 7. С. 7–21.
5. Красавский Н.А. Русская и немецкая концептосферы эмоций: опыт лингвокультурологического анализа словарных статей // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж, 2001. С. 115–126.
6. Лошкарева-Имгрунт С.И. «Идентичность» и «Идентификация»: семантические грани понятий // Социально-гуманитарные знания. 2013. № 11. С. 89–95.

7. Меняйло В.В. Идентичность в контексте современной лингвистики [Электронный ресурс]. URL: [http://youth.hse.spb.ru/sites/default/files/menyaylo\\_tezisy.doc](http://youth.hse.spb.ru/sites/default/files/menyaylo_tezisy.doc) (дата обращения: 30.06.2021).

8. Мёдова Ю.А. О соотношении этнической и национальной идентичности // *Философия и общество*. 2010. № 4. С. 119–125.

9. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. Волгоград, 2004.

10. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 25.06.2021).

11. Joseph E. John Language and Identity: National, Ethnic, Religious. Basingstoke, UK and New York, 2004.

12. Merriam Webster Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 26.06.2021).

13. The Guardian [Electronic resource]. URL: <https://www.theguardian.com/international> (дата обращения: 26.06.2021).

14. The Independent [Electronic resource]. URL: <https://www.independent.co.uk> (дата обращения: 27.06.2021).

15. The New York Times [Electronic resource]. URL: <https://www.nytimes.com> (дата обращения: 27.06.2021).

16. The Washington Post [Electronic resource]. URL: <https://www.washingtonpost.com> (дата обращения: 28.06.2021).

\* \* \*

1. Assman Ya. Kul'turnaya pamyat': Pis'mo, pamyat' o proshlom i politicheskaya identichnost' v vysokih kul'turah drevnosti. M., 2004.

2. Vorkachyov S.G. Koncept «oskorblenie» i ego etimologicheskaya pamyat' // *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika*. Ser.: Yazyk i social'naya sreda. Voronezh, 2000. S. 90–102.

3. Granin Yu.D. K probleme real'nosti v sovremennoj sociologii: ischeznovenie «gruppy»? // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2014. № 2. S. 126–130.

4. Granin Yu.D. «Naciya» i «etnos»: evolyuciya podhodov i interpretacij v filosofii i nauke XVIII–XX stoletij // *Vopr. filosofii*. 2015. № 7. S. 7–21.

5. Krasavskij N.A. Russkaya i nemeckaya konceptsfery emocij: opyt lingvokul'turologicheskogo analiza slovarnyh statej // *Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki*. Voronezh, 2001. S. 115–126.

6. Loshkareva-Imgrunt S.I. «Identichnost'» i «Identifikaciya»: semanticheskie grani ponyatij // *Social'no-gumanitarnye znaniya*. 2013. № 11. S. 89–95.

7. Menyajlo V.V. Identichnost' v kontekste sovremennoj lingvistiki [Elektronnyj resurs]. URL: [http://youth.hse.spb.ru/sites/default/files/menyaylo\\_tezisy.doc](http://youth.hse.spb.ru/sites/default/files/menyaylo_tezisy.doc) (дата обращения: 30.06.2021).

8. Myodova Yu.A. O sootnoshenii etnicheskoj i nacional'noj identichnosti // *Filosofiya i obshchestvo*. 2010. № 4. S. 119–125.

9. Slyshkin G.G. Lingvokul'turnye koncepty i metakoncepty. Volgograd, 2004.

*The concepts of NATIVISM and NATIONALISM as the correlation of the ethnic and national identity in the English media discourse*

*The article deals with the analysis of the peculiarities of functioning the concepts of NATIVISM and NATIONALISM as the expressers of the ethnic and national identity of the British and the American in the news items of the English media discourse. There are revealed the system and language and discursive characteristics of the concepts showing the differences in the realization of the identity by two ethnic groups.*

Key words: *concept, identity, nation, ethnos, nationality, news media text.*

(Статья поступила в редакцию 06.07.2021)

**А.Е. СОЛОВЬЕВА**  
(Сызрань)

**АББРЕВИАЦИЯ В АНГЛИЙСКОМ ВОЕННО-АВИАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ**

*Освещаются особенности аббревиации в английском военно-авиационном дискурсе. Полученные в ходе анализа выводы выступают основой для создания словаря английских военно-авиационных сокращений.*

Ключевые слова: *аббревиация, сокращение, инициальные аббревиатуры, акронимы, военно-авиационный дискурс.*

Одной из особенностей развития языков на современном этапе является тенденция к аббревиации. В последнее время она стала, без преувеличения, массовым явлением. Различного рода лексические сокращения представлены во многих языках. При этом количество этих сокращений настолько велико, что они прочно вошли в язык, составляя весомую

часть их словарного состава, проникая как в устную, так и в письменную речь. Использование сокращений – одна из наиболее характерных черт и в развитии различных терминосистем. В центре внимания данной статьи находятся процессы аббревиации в английском военно-авиационном дискурсе.

Всякому практическому исследованию всегда должно предшествовать изучение теории. Поэтому, прежде чем анализировать английские военно-авиационные сокращения, рассмотрим некоторые научные идеи, касающиеся аббревиации.

Прежде всего, следует отметить, что проблемы аббревиации и ее особенностей привлекали внимание многих ученых. Среди них О. Есперсен, который размышляет о характерности сокращений для современного английского языка и считает, что ни в каком языке более невозможно встретить их в таком количестве [1, с. 13].

Некоторых исследователей волнует вопрос о причинах образования сокращений в современном английском языке. Так, шведский ученый К. Суден выделил два фактора, обуславливающих возникновение сокращений: функциональный, связанный с передачей эмоционального намерения, и фактор практического использования, который состоит в передаче сообщения наиболее экономными средствами [Там же, с. 35].

Г. Стерн указывал на фонетические, графические и функциональные причины образования сокращений, а также выделял причины, связанные с экономией усилий. В.В. Борисов полагает, что под аббревиацией в широком смысле можно понимать процесс, в результате которого некоторая исходная единица утрачивает часть составляющих ее элементов и превращается в сокращенную единицу [Там же, с. 61]. Именно это определение мы и принимаем за исходную точку в своем исследовании.

Результатом процесса аббревиации являются сокращения нескольких типов: усечения (*helicopter* → *copter*), инициальные аббревиатуры (*Air Force* → *AF*), смешанного типа (*mobile floating assault brigade* → *MOFLAB*) [Там же, с. 121]. Инициальные аббревиатуры подразделяются на буквенные (произносятся как совокупность алфавитных названий букв), звуковые (произносятся как обычное слово) и буквенно-звуковые (когда сочетаются оба способа) [Там же, с. 125].

В данной статье мы рассматриваем:

– аббревиацию в профессиональных журналах, посвященных авиации;

– аббревиацию в учебниках;

– аббревиацию в каталогах продукции компаний-авиастроителей;

– аббревиацию в технических инструкциях.

Для проведения анализа мы выделили наиболее типичные случаи аббревиации в текстах каждого жанра. Начнем с профессиональных журналов.

Сокращения в профессиональных журналах. На основе анализа ключевых англоязычных военно-авиационных изданий (*Rotor and Wing*, *Helicopter Industry*, *Helicopter International*, *HeliOps*, *Vertical*, *Defence Helicopter*) мы пришли к заключению, что наиболее типичными (под которыми мы подразумеваем те, что обладают наиболее высокой частотностью) аббревиатурами для них являются следующие: *FADEC* (*Full Authority Digital Engine Control*), *HMDS* (*Helmet Mounted Display System*), *NOTAR* (*No-tailrotor*), *HELTRAS* (*Helicopter Longrange Active Sonar*), *IFR* (*Instrument Flight Rules*), *NVG* (*night vision goggles*), *ADS-B* (*Automatic Dependent Surveillance – Broadcast*), *VTOL* (*Vertical Take off and Landing*), *HTAWS* (*Helicopter Terrain Awareness System*), *MASE* (*Modular Aircraft Survivability Equipment*), *ALIAS* (*Aircrew Labor In-cockpit Automation System*), *ANVIS* (*Aviator Night Vision Imaging System*), *CAAS* (*Common Avionics Architecture System*), *LiDAR* (*Light Detection and Ranging*), *AFCS* (*Automatic Flight Control System*), *STOL* (*Short Take off and Landing*), *VFR* (*Visual Flight Rules*) [8–13].

Эти единицы представляют собой преимущественно инициальные (за исключением *LiDAR*, *NOTAR* и *HELTRAS*, которые образованы комбинированным способом: усечение + инициальная аббревиация) сокращения трех типов: звуковые, буквенные и буквенно-звуковые. К буквенным относятся *HMDS*, *IFR*, *NVG*, *ADS-B*, *AFCS* и *VFR*, к звуковым – *FADEC*, *NOTAR*, *HELTRAS*, *MASE*, *ALIAS*, *ANVIS*, *CAAS*, *LIDAR*, *STOL*. *HTAWS* и *VTOL* – буквенно-звуковые сокращения.

Как видно, звуковые сокращения (или акронимы) составляют большинство (9 единиц, или 53%). Буквенные занимают промежуточное положение по распространенности (6 единиц, или 35%). Наконец, буквенно-звуковые сокращения образуют самую малочисленную группу. На их долю приходится 12% (2 единицы).

В плане структуры сокращения образованы от словосочетаний, состоящих из 3, 4 и 5 компонентов. В качестве этих компонентов



выступают существительные, прилагательные, предлоги, частицы, союзы, а также другие сокращения. При этом доля аббревиатур, образованных от четырехкомпонентных сочетаний, составляет 45%, от пятикомпонентных – 38% и трехкомпонентных – 17%.

Можно выделить следующие структурно-грамматические модели словосочетаний:

1) прилагательное + существительное + существительное (*Visual Flight Rules*);

2) существительное + существительное + существительное (*night vision goggles*);

3) прилагательное + прилагательное + существительное + существительное (*Automatic Dependent Surveillance – Broadcast*);

4) прилагательное + существительное + существительное + существительное (*Common Avionics Architecture System*);

5) существительное + существительное + существительное + существительное (*Helicopter Terrain Awareness System*);

6) прилагательное + существительное + прилагательное + существительное + существительное (*Full Authority Digital Engine Control*);

7) прилагательное + существительное + союз + существительное (*Light Detection and Ranging*);

8) существительное + существительное + существительное + существительное + существительное (*Aviator Night Vision Imaging System*);

9) существительное + прилагательное + существительное + прилагательное + сокращение (*Helicopter Longrange Active Sonar*).

Наиболее продуктивной оказалась модель «прилагательное + существительное + существительное + существительное» (*Automatic Flight Control System, Common Avionics Architecture System, Modular Aircraft Survivability Equipment*).

При этом следует заметить, что структуру перечисленных выше моделей нельзя считать регулярной. Они не образованы по какому-то единому правилу. Свидетельством некоторой стихийности при их формировании могут служить следующие примеры: *VTOL, STOL* и *LiDAR*. В первых двух случаях (*Vertical take off and landing, Short Takeoff and Landing*) союз *and* опущен, в то время как в третьем (*Light Detection and Ranging*) он является полноценной частью сокращения. Что касается семантики рассмотренных в контексте авиационных журналов аббревиатур, то случаев синонимии и многозначности выявлено не было.

Сокращения в технических инструкциях. На основе анализа технических инструкций вертолетов, находящихся в данный момент на вооружении армии США, мы заключили, что наиболее типичными для этих документов сокращениями являются: *AC* (*alternating current*), *AM* (*amplitude modulation; amplitude modulated*), *CG* (*center of gravity*), *FH* (*frequency hopping*), *GW* (*gross weight*), *HF* (*high frequency*), *PA* (*pressure altitude*), *RPM* (*revolutions per minute*), *UTM* (*Universal Transverse Mercator*), *TGT* (*turbine gas temperature*), *IGE* (*in ground effect*), *OGE* (*out of ground effect*), *APU* (*auxiliary power unit*), *INS* (*inertial navigation system*), *R/C* (*rate of climb*), *R/D* (*rate of descent*), *IAS* (*indicated airspeed*), *TAS* (*true airspeed*), *KLAS* (*knots indicated airspeed*), *KTAS* (*Knots True Airspeed*), *ALT* (*altimeter, altitude*), *RADALT / RALT* (*radar altimeter*), *SAS* (*stability augmentation system*) [2–4].

Данные сокращения в большинстве своем представляют инициальные аббревиатуры (21 единица, или 91%). Лишь некоторые (*ALT, RADALT/RALT*) образованы посредством усечения (9%).

Все перечисленные сокращения можно подразделить на буквенные и звуковые. Буквенные (*AC, AM, CG, FH, GW, HF, PA, RPM, UTM, TGT, IGE, OGE, APU, INS, R/C, R/D, IAS, KLAS, KTAS*) составляют большинство (19 единиц, или 83%). К звуковым относятся *ALT, TAS, RADALT/RALT, SAS*. Их доля составляет 17%.

В структурном плане все сокращения (за исключением *ALT*) образованы из двух- и трехкомпонентных словосочетаний, состоящих из прилагательных, существительных, предлогов и других сокращений.

Доля сокращений от двухкомпонентных словосочетаний составляет 41% (9 единиц), от трехкомпонентных – 59% (13 единиц).

Словосочетания образованы по следующим моделям:

1) существительное + существительное (*amplitude modulation*);

2) существительное + предлог + существительное (*revolutions per minute*);

3) предлог + существительное + существительное (*in ground effect*);

4) прилагательное + существительное + существительное (*inertial navigation system*);

5) прилагательное + существительное (*grossweight*);

6) существительное + прилагательное + существительное (*Knots True Airspeed*);

7) существительное + существительное + существительное (*stability augmentation system*);

8) прилагательное + прилагательное + существительное (*Universal Transverse Mercator*);

9) сокращение + существительное (*radar altimeter*).

Наиболее продуктивной оказалась модель «прилагательное + существительное» (*alternating current, gross weight, high frequency, true airspeed, indicated airspeed*).

Следует отметить, что при образовании сокращений в некоторых случаях происходит опущение элементов исходного словосочетания, главным образом предлогов. Например, *center of gravity* → *CG*, *rate of climb* → *R/C*, *rate of descent* → *R/D*, где предлог *of* не является частью сокращения (его либо совсем нет, либо он заменен графическим символом /).

В семантическом плане анализ сокращений показал наличие таких явлений, как многозначность и синонимия. Нами были выделены случаи, когда одно и то же сокращение используется для обозначения разных понятий. Например, АМ – это и амплитудная модуляция (*amplitude modulation*), и амплитудно-модулированный (*amplitude modulated*); *ALT* обозначает и высотомер (*altimeter*), и высоту (*altitude*). Представляется также возможным привести примеры использования нескольких сокращений для обозначения одного и того же понятия: *GW / GRWT / GWT* для *gross weight* (взлетный вес); *RALT / RADALT* для *radar altimeter* (радиолокационный высотомер).

Сокращения в каталогах продукции. Далее рассмотрим сокращения в каталогах продукции таких гигантов авиастроения, как «Леонардо» и «Эйрбас». Наиболее типичными единицами являются: *FADEC* (*Full Authority Digital Engine Control*), *NVG* (*Night Vision Googles*), *RWR* (*Radar Warning Receiver*), *FDS* (*Flight Display Subsystem*), *AFCS* (*Automatic Flight Control System*), *IGE* (*in ground effect*), *OGE* (*out of ground effect*), *MTOW* (*Maximum Take Off Weight*), *FND* (*Flight Navigation Display*), *HIFR* (*Hover In Flight Refueling*), *IFR* (*Instrument Flight Rules*), *VFR* (*Visual Flight Rules*), *HUMS* (*Health and Usage Monitoring System*), *APU* (*auxiliary power unit*) [5; 6].

Все они образованы путем инициальной аббревиации и подразделяются на буквенные, звуковые и буквенно-звуковые. К буквенным сокращениям относятся *IFR*, *VFR*, *AFCS*, *FDS*, *NVG*, *RWR*, *FND*, *APU*, *IGE*, *OGE* (10 единиц,

или 71%), к звуковым – *FADEC*, *HIFR*, *HUMS* (3 единицы, или 21%), к буквенно-звуковым – *MTOW* (1 единица, или 8%).

Сокращения образованы от трех-, четырех- и пятикомпонентных словосочетаний, которые состоят из прилагательных, существительных, союзов, предлогов и других сокращений. Доля сокращений, образованных от трехкомпонентных сочетаний, составляет 72% (или 10 единиц), от четырехкомпонентных – 14% (2 единицы), а от пятикомпонентных – 14% (2 единицы).

Структурно-грамматические модели словосочетаний могут быть представлены следующим образом:

1) существительное + существительное + существительное (*Night Vision Googles*);

2) прилагательное + существительное + прилагательное + существительное + существительное (*Full Authority Digital Engine Control*);

3) сокращение + существительное + существительное (*Radar Warning Receiver*);

4) прилагательное + существительное + существительное + существительное (*Automatic Flight Control System*);

5) предлог + существительное + существительное (*out of ground effect*);

6) прилагательное + существительное + существительное (*Visual Flight Rules*);

7) существительное + предлог + существительное + существительное (*Hover In Flight Refueling*);

8) существительное + союз + существительное + существительное + существительное (*Health and Usage Monitoring System*).

Наиболее продуктивной оказалась модель «существительное + существительное + существительное» (*Night Vision Googles, Flight Display Subsystem, Flight Navigation Display, Instrument Flight Rules*).

При образовании сокращений некоторые элементы исходных словосочетаний опускаются, например союз *and* в сокращении *HUMS* (*Health and Usage Monitoring System* → *HUMS*). Что касается семантики аббревиатур, рассмотренных в контексте каталогов продукции авиастроения, то случаев синонимии и многозначности выявлено не было.

Сокращения в учебниках. Анализ учебников, посвященных военным летательным аппаратам, показал, что наиболее типичными для них сокращениями являются следующие: *CAS* (*calibrated airspeed*), *DVE* (*Degraded Visual Environment*), *EPIRB* (*Emergency Po-*

sition Indicator Radio Beacon), IGE (in ground effect), OGE (out of ground effect), NOTAR (no-tail-rotor), AOA (angle of attack), ETL (Effective Translational Lift), AOI (angle of incidence), LTE (Loss of Tail Rotor Effectiveness), AGL (above ground level), RPM (revolutions per minute), IAS (indicated airspeed), SAS (stability augmentation system), ILS (instrument landing system), IFR (Instrument Flight Rules), FD (flight director), CG (center of gravity), TAS (true airspeed) [7].

Все они (кроме NOTAR, оно образовано комбинированным способом «усечение + инициальная аббревиатура») представляют собой инициальные аббревиатуры, которые можно разделить на буквенные и звуковые. К буквенным относятся DVE, OGE, IGE, AOA, AOI, ETL, LTE, AGL, RPM, IAS, ILS, IFR, FD, CG. Они составляют большинство (14 единиц, или 74%); к звуковым – CAS, SAS, EPIRB, NOTAR, TAS (5 единиц, или 26%).

Сокращения образованы от двух-, трех- и пятикомпонентных словосочетаний, состоящих из прилагательных, существительных и предлогов. Доля сокращений, образованных от двухкомпонентных сочетаний, составляет 21% (4 единицы), от трехкомпонентных – 68% (13 единиц), а от пятикомпонентных – 11% (2 единицы).

Были выделены следующие структурно-грамматические модели:

1) прилагательное + существительное (*true airspeed*);

2) прилагательное + прилагательное + существительное (*Effective Translational Lift*);

3) существительное + существительное + существительное + существительное + существительное (*Emergency Position Indicator Radio Beacon*);

4) предлог + существительное + существительное (*above ground level*);

5) существительное + предлог + существительное (*angle of attack*);

6) существительное + предлог + существительное + существительное + существительное (*Loss of Tail Rotor Effectiveness*);

7) существительное + существительное + существительное (*stability augmentation system*).

Наиболее продуктивной из них является модель «существительное + предлог + существительное» (*angle of incidence, angle of attack, center of gravity, revolutions per minute*).

При образовании сокращений в некоторых случаях происходит опущение элементов исходного словосочетания. Например, предлог *of* не является частью сокращений CG (*center*

*of gravity*) и LTE (*Loss of Tail Rotor Effectiveness*), а существительное *rotor* не является частью сокращения LTE (*Loss of Tail Rotor Effectiveness*). В то же время можно выделить ряд случаев, когда предлоги остаются частью аббревиатур, например AOA (*angle of attack*), AOI (*angle of incidence*). Что касается семантики, то случаев синонимии и многозначности выявлено не было.

Таким образом, изучив особенности сокращений в журналах, технических инструкциях, учебниках и каталогах, мы пришли к ряду выводов.

1. Инициальные аббревиатуры являются доминирующим типом сокращений в английском военно-авиационном дискурсе. При этом буквенные сокращения составляют большинство, звуковые занимают промежуточное положение, а буквенно-звуковые находятся в меньшинстве.

2. Сокращения образуются в основном от трех- и четырехкомпонентных словосочетаний. Наиболее продуктивными структурно-грамматическими моделями этих словосочетаний являются «прилагательное + существительное + существительное + существительное», «существительное + существительное + существительное», «существительное + предлог + существительное». Опущение предлогов и союзов исходных словосочетаний при образовании сокращений носит нерегулярный характер. В некоторых случаях они остаются частью сокращений, в некоторых – нет.

3. С точки зрения семантики необходимо отметить следующее: явления синонимии и многозначности в общем и целом не получили широкого распространения в сокращениях английского военно-авиационного дискурса (хотя тот факт, что они встречаются в технических инструкциях, т. е. в той части дискурса, где их быть не должно, вызывает любопытство). Исследование также показало, что семантическое содержание авиационных аббревиатур исчерпывается значениями элементов, которые их составляют.

4. Сокращения можно объединить в три тематических группы: название систем и приборов, типы взлета и посадки, правила полета.

Что касается перспектив дальнейшего исследования, то нами было обозначено два основных направления:

1) изучение изменений в семантике военно-авиационных сокращений во времени;

2) составление словаря английских военно-авиационных сокращений.

**Список литературы**

1. Борисов В.В. Аббревиация и акронимия: военные и научно-технические сокращения в иностранных языках. М., 1972.
2. Operator's manual for Army CH-47 helicopter. Washington, 2003.
3. Operator's manual for army OH-58D helicopter. Washington, 2001.
4. Operator's manual for helicopter AH-64D LONGBOW APACHE. Washington, 2002.
5. Leonardo Company [Electronic resource]. URL: <https://www.leonardocompany.com/en/air/helicopters/military> (дата обращения: 14.01.2021).
6. Airbus Company [Electronic resource]. URL: <https://www.airbus.com/helicopters/military-helicopters.html> (дата обращения: 15.01.2021).
7. Helicopter Flying Handbook. U.S. Department of Transportation [Electronic resource]. URL: [https://www.faa.gov/regulations\\_policies/handbooks\\_manuals/aviation/helicopter\\_flying\\_handbook/media/helicopter\\_flying\\_handbook.pdf](https://www.faa.gov/regulations_policies/handbooks_manuals/aviation/helicopter_flying_handbook/media/helicopter_flying_handbook.pdf) (дата обращения: 17.11.2019).
8. Rotor and Wing International (magazine) [Electronic resource]. URL: <https://digitaledition.rotorandwing.com/> (дата обращения: 11.01.2021).
9. Helicopter industry (magazine) [Electronic resource]. URL: <https://www.helicopter-industry.com/> (дата обращения: 11.01.2021).
10. Vertical (magazine) [Electronic resource]. URL: <https://verticalmag.com/issues/> (дата обращения: 11.01.2021).
11. Helicopter international (magazine) [Electronic resource]. URL: <http://www.aviapress.co.uk/heliint.pdf> (дата обращения: 11.01.2021).
12. HeliOps (magazine) [Electronic resource]. URL: <https://www.heliopsmag.com/> (дата обращения: 11.01.2021).
13. Defense Helicopter (magazine) [Electronic resource]. URL: <https://www.shephardmedia.com/news/defence-helicopter/> (дата обращения: 12.01.2021).

\* \* \*

1. Borisov V.V. Abbreviatsiya i akronimiya: voennye i nauchno-tekhnicheskie sokrashcheniya v inostrannyh yazykah. M., 1972.

**Abbreviation in the English military air discourse**

*The article deals with the peculiarities of the abbreviation in the English military air discourse. The conclusions reached in the analysis are the basis for the development of the dictionary of the English military air reductions.*

Key words: *abbreviation, reduction, initial abbreviation, acronyms, military air discourse.*

(Статья поступила в редакцию 19.07.2021)

**Е.В. ВЛАСОВА**  
(Одиново)

**СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА  
ВЫРАЖЕНИЯ НЕДООЦЕНКИ  
В РОМАНЕ СОФИ КИНСЕЛЛЫ  
«ЛЮБИ СВОЮ ЖИЗНЬ»:  
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ  
АСПЕКТ**

*Анализируется речь персонажей романа Софи Кинселлы «Люби свою жизнь». Рассматриваются синтаксические средства выражения недооценки в речи женщин и мужчин молодого и среднего возраста, принадлежащих к среднему классу.*

Ключевые слова: *недооценка, синтаксические средства, многоточие, тире, речь женщин и мужчин, молодой и средний возраст, средний класс.*

Недооценка (understatement) – это социолингвистическая категория речи образованного англичанина, являющаяся непрямым способом общения, направленного на поддержание дружелюбных отношений. Многообразие и многофункциональность форм недооценки социально обусловлены [1, с. 131]. Существуют разные лингвистические способы выражения недооценки: лексические, морфологические, стилистические и синтаксические [Там же, с. 26]. По нашему мнению, наибольший интерес вызывают синтаксические средства: многоточие и тире, где намеренная пауза продиктована нежеланием продолжать разговор в силу каких-то причин: стеснения, замешательства и т. д. [3, с. 67].

Синтаксические средства представлены паузой, за которой прочитывается то, что умалчивается. Умолчание является одним из способов выражения недооценки – типовому приему непрямой коммуникации, которая свойственна британской лингвокультуре. Умолчание, по мнению В.П. Москвина, представляет собой нарочитый обрыв высказывания в расчете на то, что адресат догадается, о чем идет речь по подтексту или по ситуации [6, с. 200]. Умолчание также используется как прием языковой игры, в которой недосказанность производит более сильное впечатление и оказывается важнее, значимее сказанного [Там же, с. 201]. Таким образом, недооценка, выраженная умолчанием, определяется, с одной сто-

роны, как результат смущения, застенчивости или замешательства, с другой – как своего рода игра. Участие в последней предполагает знание игроками определенных правил, которых они добросовестно и последовательно придерживаются. Следует отметить, что правила поведения продиктованы культурой нации и строго соблюдаются в ситуациях речевого общения англичан. Правильная интерпретация намерения говорящего невозможна без учета социально-культурных факторов: класса, профессии, возраста, пола и воспитания. Все эти факторы мы использовали при анализе романа популярной британской писательницы Софи Кинселлы *Love Your Life* (2020), из которого методом сплошной выборки было зафиксировано 55 контекстов употребления синтаксических средств выражения недооценки.

Действие анализируемого романа разворачивается в Англии, точнее в Лондоне, где главные герои, как и автор, – англичане, представители средних классов. Роман строится на описании данной социальной группы, затрагивая ее культурные ценности и образ жизни. Среди героев романа – адвокаты, писатели, врачи, предприниматели, составляющие средний класс современного британского общества [2, с. 334–335].

В нашем исследовании мы будем опираться на возрастную классификацию И.А. Тисленковой, которая позволит адекватно проанализировать выбор синтаксических средств выражения недооценки с учетом возраста и пола:

- молодое поколение (20–35 лет);
- среднее поколение (35–50 лет);
- старшее поколение (после 50 лет) [7, с. 13–14].

Герои исследуемого романа – мужчины и женщины – принадлежат к молодому и среднему поколениям. Персонажи отличаются сдержанностью в оценке своих действий и стремлением избежать любого неуважения со стороны других по отношению к себе. Коммуникативное поведение героев является компонентом национальной культуры нации [5, с. 52] и связано с психологией англичан, традиционными чертами которой являются невозмутимость, бесстрастность, умение сохранять самообладание при любых обстоятельствах, соблюдение «кода сдержанности» [8, с. 486; 9–11]. Таким образом, речевые стратегии персонажей романа направлены на гармоничное, бесконфликтное общение и соблюдение общественно-принятых норм при интерактивной коммуникации [4, с. 56].

Анализ романа показал, что главные герои употребляют в большей степени недооценку,

выраженную синтаксическими средствами – многоточием и тире. Рассмотрим синтаксическое умолчание в речи мужчин и женщин, представителей средних классов.

Синтаксическое умолчание в речи мужчин. Синтаксические средства выражения недооценки употребляются преимущественно в речи главного персонажа романа – Мэтта (Голландца), предпринимателя среднего возраста. Остановимся на анализе его речи:

(1) “I’ll try,” says Dutch. He looks dubious but turns to address the wall again. “Just *stop*. I can’t take any more. *You’re so...*” He seems to search fruitlessly for words, his expression more and more exasperated...until suddenly he executes a side kick. “*You’re just –*” He chops the air angrily with his hand, breathing hard. “*You know? You should just...*” Again he gropes vainly for words, then in frustration leaps in the air with a furious cry, one leg kicking out strongly in attack (p. 39)\*.

«Я постараюсь», – говорит Голландец. Он смотрит с сомнением, но снова поворачивается к стене. «Просто остановись. Я больше не могу этого выносить. Ты такой...». Он, кажется, безуспешно подыскивает слова, выражение его лица становится все более и более раздраженным... пока внезапно он не наносит боковой удар. «Ты просто...». Он сердито рубит воздух рукой, тяжело дыша. «Ты знаешь? Тебе следует просто...». Снова он тщетно подыскивает слова, затем в отчаянии подпрыгивает в воздухе с яростным криком, сильно выбрасывая одну ногу в атаке.

Мэтт (Голландец) пытается разыграть сцену разговора со своим врагом по заданию руководителя курса писательского мастерства. Несмотря на то, что у героя высшее образование и он занимается предпринимательской деятельностью, он не способен выразить свои эмоции словами, обрывая свою реакцию на ситуацию с помощью пауз. Синтаксическое умолчание – смысловая пауза сопровождается словами-модераторами *so*, *just* и *you know*, представляющими вербальные средства выражения недооценки [1, с. 116]. Указанные модераторы в речи персонажа демонстрируют его ограниченность и неспособность четко выражать свои мысли. Таким образом, Мэтт демонстрирует свое негативное отношение к вымышленному врагу с помощью боевого приема, который удается ему гораздо лучше, чем слова. Следующий пример доказывает это:

\* Цитаты из романа Софи Кинселлы «Люби свою жизнь» здесь и далее приводятся по источнику [12] с указанием страниц в круглых скобках.

(2) Please don't worry," Farida reassures him. "You found a form of expression, and that's a start. Clearly you were expressing powerful emotions?" "Yes," says Dutch after a pause. "It was frustrating. I felt it." He bangs his chest. "Just... couldn't find the words." (p. 39).

«Пожалуйста, не волнуйся», – успокаивает его Фариды. «Вы нашли форму выражения, и это только начало. Очевидно, вы выражали сильные эмоции?»

«Да, – говорит Голландец после паузы. – Это было неприятно. Я почувствовал это». Он хлопает себя по груди. «Просто... не мог найти слов».

Следует отметить, что в вышеупомянутых примерах проявление сдержанности в речи героя в какой-то степени демонстрирует его нежелание обидеть человека, к которому он обращается. Таким образом, с одной стороны, синтаксическое умолчание – это выражение растерянности персонажа, с другой – соблюдение норм британского этикета.

Интересными представляются примеры, демонстрирующие реакцию Мэтта на подруг и собаку своей возлюбленной Авы:

(3) "Are they... with you?" he says disbelievingly.

«Неужели они... с тобой?» – недоверчиво спрашивает он.

"Is that... your dog?" says Dutch, sounding a bit shell-shocked (p. 89).

«Это... твоя собака?» – говорит Голландец, немало шокированный.

Мэтт сдерживает свои негативные эмоции по отношению к новым знакомым, не желая обидеть Аву. Паузы, выраженные многоточием, демонстрируют его шок и растерянность. А когда собака стащила его еду, он снова старается скрыть свою негативную реакцию с помощью пауз, отрицаний *no, nothing* и наречия *really* и переводит разговор на другую тему:

(4) "What?" I say.

"No. Nothing. I..." He stops himself. "No."

"You were going to say something." I stare at him, my eyes narrowed. "What?"

"Nothing!" He shakes his head. "Really. Let's... have another drink." (p. 105).

«Что?» – говорю я.

«Нет. Ничего. Я... – Он останавливает себя. – Нет».

«Ты собирался что-то сказать. – Я смотрю на него, мои глаза сузились. – Что?»

«Ничего! – он качает головой. – Действительно. Давай... выпьем еще по стаканчику».

Подобный уход от ответа находим в следующем примере, когда Мэтт сдерживает себя, рассуждая о курении:

(5) But Matt seems perplexed by the idea. "Jeez," he says after a moment. "No. That's not how I think. You can't define... I'm not *wild* about smoking, but... You know." He shrugs. "Everything depends." (p. 95).

Но Мэтт, похоже, озадачен этой идеей.

«Боже! – говорит он через мгновение. – Нет. Я так не думаю. Вы не можете определить... Я не в восторге от курения, но... Ты знаешь. – Он пожимает плечами. – Все зависит от обстоятельств».

Недооценка в данном контексте выражается с помощью пауз и модераторов *but, you know*, отрицания *not wild* и ухода от ответа с помощью фразы *everything depends*. Мэтт не желает открыто выражать свою точку зрения, чтобы не обидеть Аву. Та же самая речевая стратегия – умолчание по этическим соображениям в следующем примере:

(6) "Don't stress. Shit happens." He squeezes my arm. "And apart from that, it's been a great evening," he adds. "Really, it has. Thank you. I loved the... um..." He stops as though he doesn't know how to finish the sentence. "I loved the... the..." He pauses again, and I can see him scrabbling for the next word. "I loved... you," he finishes at last. "I loved seeing you again." (p. 108).

«Не напрягайся. Неприятности случаются. – Он сжимает мою руку. «И кроме того, это был отличный вечер, – добавляет он. – Действительно, так оно и есть. Спасибо. Мне очень понравилось... гм...». Он замолкает, как будто не знает, как закончить предложение. «Мне понравилось... понравилось...». Он снова делает паузу, и я вижу, как он подыскивает следующее слово. «Мне понравилась... ты, – наконец заканчивает он. – Рад был видеть тебя снова».

После неудачного посещения квартиры Авы Мэтт, который сильно повредил руку, испортил одежду и находился в стрессовом состоянии от окружающей обстановки, старается найти подходящие положительные слова, чтобы скрыть свое негодование и расстройство. Повтор фразы *I love* и пауза свидетельствуют об осознанном поиске адекватной реакции на ситуацию. В конце своего высказывания Мэтт говорит о том, что больше всего был рад видеть Аву.

В следующем примере Мэтт также не находит слов, чтобы выразить свои общие интересы с девушкой. Его замешательство свидетельствует о том, что или ничего общего между ними нет, или он сдерживает свои эмоции по поводу того, что его не устраивает:

(7) "We have so much in common, Ava and I. We both love..." He pauses as though searching for words. "We both really enjoy..." He stops again, apparently stumped (p. 163).

«У нас так много общего, Ава и я. Мы оба любим...». Он делает паузу, словно подыскивая слова. «Нам обоим действительно нравится...». Он снова останавливается, явно озадаченный.

Таким образом, синтаксические средства выражения недооценки в речи мужчин среднего возраста среднего класса демонстрируют неспособность словесно выражать свои эмоции из-за растерянности или нежелания обидеть человека, сдержанность в проявлении положительной или отрицательной оценки, нежелание открыто говорить о своем опыте и чувствах.

Перейдем к анализу речи женщин молодого и среднего возраста среднего класса.

Синтаксическое умолчание в речи женщин. Синтаксическое умолчание преимущественно употребляется в речи главной героини романа Авы – писательницы молодого возраста. Героиня влюблена в нового знакомого Мэтта и пытается выяснить его отношение к ней. Паузы в ее речи и модераторы *certain* и *but* свидетельствуют о ее смущении и сдержанности в выражении чувств:

(8) “OK. Just now, in the sea, it felt like –” I break off. “It felt like we might – But –”. Again, I stop myself. “Anyway. That’s my question.”

Dutch looks baffled.

“What’s your question, exactly?” he says after a moment. “Nothing you’ve said is a question.”

Oh, right. He has a point.

“My question is, just now, in the water, I felt we might be going in a certain... *direction*...” I force myself to meet his gaze full-on. “And I’m interested in... in where?” (p. 54).

«Хорошо. Только что, в море, мне показалось, что... – Я замолкаю. – Мне казалось, что мы могли бы... Но...». Снова я останавливаю себя. «В любом случае. Это мой вопрос».

Голландец выглядит озадаченным.

«В чем, собственно, твой вопрос? – говорит он через мгновение. – Ничто из того, что ты сказала, не является вопросом».

А, точно. В чем-то он прав.

«Мой вопрос в том, что только сейчас, в воде, я почувствовал, что мы, возможно, движемся в определенном... направлении. – Я заставляю себя встретиться с ним взглядом в упор. – И мне интересно в каком?»

Недоговоренность в речи героини приводит мужчину в замешательство, и он просит уточнить ее вопрос.

Рассмотрим ситуацию, в которой Ава снова сдерживает свои эмоции, чтобы не «отпугнуть» Мэтта:

(9) “And then every time I’d seen the pebbles back at home, I would have remembered –”. I

break off abruptly, because if I’m not careful, I’ll say too much. I’ll open my heart too wide; I’ll scare him off. *I would have remembered the most amazing man I’ve ever met. I would have remembered the most perfect day of my life. I would have remembered heaven.*

“It would have been nice,” I say at last, in lighter tones. “That’s all.” (p. 60).

«И потом, каждый раз, когда я видела гальку дома, я бы вспоминала...»

Я резко замолкаю, потому что, если я не буду осторожна, я скажу слишком много. Я открою свое сердце слишком широко; я отпугну его.

Я бы запомнила самого удивительного мужчину, которого когда-либо встречала.

Я бы запомнила самый прекрасный день в своей жизни.

Я бы запомнила рай.

«Это было бы здорово, – говорю я наконец более легким тоном. – Вот и все».

Следует отметить, что при проявлении чувств обычно речь женщин более эмоциональная и живая [13, p. 333]. В данной ситуации Ава эмоционально выражает свои чувства «про себя», а вслух произносит *It would have been nice*.

Интересным представляется следующий пример, в котором Ава уклоняется от вопроса с помощью паузы, выраженной многоточием, не желая плохо говорить о своей собаке:

(10) “Er...” I root in my bag for a lip balm, slightly dodging the question. I mean, Harold’s beautiful for a beagle. And his manners *are* beautiful, too, in their own way, only you have to get to know him. Which I’m sure Dutch will (p. 88).

«Э-э... – я роюсь в сумке в поисках бальзама для губ, слегка уклоняясь от вопроса. – Я имею в виду, Гарольд прекрасен для бигля. И манеры у него тоже по-своему красивые, только тебе нужно его узнать поближе». Что, я уверена, Голландец и сделает.

Следующие примеры демонстрируют реакцию Авы на квартиру Мэтта:

(11) “Wow,” I say. “This is... I mean, London property’s expensive, I know it’s hard, so...” I smile sympathetically at him and he beams back (p. 112).

«Ух ты, – говорю я. – Это... Я имею в виду, что недвижимость в Лондоне дорогая, я знаю, что это трудно, так что...». Я сочувственно улыбаюсь ему, и он улыбается в ответ.

Девушка находится в шоковом состоянии от увиденного, но не хочет открыто говорить об этом, чтобы не обидеть жениха. Недооценка, выраженная многоточием, модераторы *so*, *I mean* свидетельствуют об умолчании по этическим соображениям. То же самое находим и в следующем примере:

(12) “Yes, your room! It’s like an igloo! And your bed is...” I catch sight of his worried face and rein myself in. “It’s just... you know. Different from mine.” (p. 112).

«Да, твоя комната! Это как иглу! И твоя кровать... – Я замечаю его встревоженное лицо и сдерживаюсь. – Это просто... ты знаешь. Отличается от моего».

Ава сдерживает свои отрицательные эмоции с помощью пауз и модераторов *just* и *you know*. Героиня тактично указывает на то, что ее квартира отличается от квартиры Мэтта. В следующем примере Ава пытается негативно оценить мебель, но опять сдерживает себя, чтобы не показаться грубой:

(13) “Wow!” I exclaim. “This looks like –” I stop, because I don’t want to sound rude (p. 183).

«Ух ты! – восклицаю я. – Это похоже на...». Я останавливаюсь, потому что не хочу показаться грубой.

В процессе ссоры Ава упоминает скульптуры Мэтта, которые вызывают отрицательные эмоции, но обрывает свою речь для того, чтобы окончательно не расстаться с ним:

(14) “It’s ridiculous! It’s adolescent! Who has their snacks brought to them by a robot? And as for your art –” I break off, because I didn’t mean to mention the art (p. 183).

«Это просто смешно! Это подростковый возраст! Кому робот приносит закуски? А что касается твоего искусства...»

Я замолкаю, потому что не хотела упоминать об искусстве.

Рассмотрим пример, в котором Мэтт пытается выяснить, что еще не нравится Аве:

(15) “Any issues you want to... er... discuss?” He doesn’t sound overwhelmingly thrilled at the prospect. And although *Your freezing-cold bedroom* has already flashed through my mind, I’m not going to get into that now. “No!” I say brightly. “I mean... You know. Tiny, silly things. Nothing worth... No. Nothing.” I put my arm around him. “Really, nothing.” (p. 160).

«Есть какие-нибудь вопросы, которые ты хочешь... э-э... обсудить?»

Похоже, он не в восторге от такой перспективы. И хотя *Твоя ледяная спальня* уже мелькнула у меня в голове, я не собираюсь сейчас вдаваться в это. «Нет! – Я говорю бодро. – Я имею в виду... Ты знаешь. Мелкие, глупые штучки. Ничего... Нет... Ничего. – Я обняла его за плечи. – Действительно, ничего».

Ава снова предпочитает скрыть за маской весь свой негатив, умалчивая то, что действительно раздражает ее. Паузы, отрицания *no*,

*nothing, really nothing, nothing worth*, модераторы *I mean, You know* и выражение *tiny silly things* свидетельствуют о намеренной сдержанности героини романа.

Таким образом, синтаксические средства выражения недооценки в речи женщин молодого возраста среднего класса связаны со смущением, замешательством, застенчивостью, нежеланием обидеть собеседника и являются маской для сокрытия отрицательных эмоций.

Проведенное нами исследование синтаксических способов выражения недооценки в речи персонажей современного британского романа позволяет сделать следующие выводы.

1. Недооценка, выраженная синтаксическими средствами, с одной стороны, определяется как результат смущения, застенчивости, замешательства, с другой – является своего рода языковой игрой. Языковая игра предполагает знание игроками определенных правил поведения, продиктованных культурой нации.

2. Социально-культурный подход к изучению недооценки предполагает учет социального класса, профессии, возраста, пола и воспитания говорящего. Недооценка отражает психологию нации, включающую такие традиционные черты, как невозмутимость, бесстрастность, умение сохранять самообладание при любых обстоятельствах, соблюдение «кода сдержанности».

3. Речевые стратегии недооценки направлены на гармоничное, бесконфликтное общение и соблюдение общественно принятых норм при интерактивной коммуникации

4. Синтаксические средства выражения недооценки характерны для женщин и мужчин молодого и среднего возраста, принадлежащих к среднему классу.

5. Синтаксическое умолчание в речи мужчин связано со сдержанностью в проявлении положительных и отрицательных оценок, растерянностью, нежеланием открыто говорить о своем опыте и чувствах.

6. Синтаксическое умолчание в речи женщин демонстрирует смущение, замешательство, застенчивость, нежелание обидеть собеседника и является маской для сокрытия отрицательных эмоций.

#### Список литературы

1. Власова Е.В. Социолингвистический аспект изучения недооценки и переоценки в речи современного англичанина (на материале художественных произведений начала XXI века): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2005.
2. Добренъков В.И., Кравченко А.И. Социология: учебник. М., 2003.



3. Ивушкина Т.А. Язык английской аристократии: социально-исторический аспект: моногр. Волгоград, 1997.

4. Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах: моногр. М., 2003.

5. Мазирка И.О. Психолингвистические и лингвистические аспекты исследования личности в научной и художественной литературе // Прикладная психология и психоанализ. 2004. № 4. С. 50–55.

6. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи: Тропы и фигуры. Терминологический словарь-справочник. Ростов н/Д., 2004.

7. Тисленкова И.А. Возрастные характеристики речи персонажей современной английской драматургии (80-е годы XX века): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2004.

8. Фокс К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения / пер. с англ. М., 2013.

9. Ball W. Understatement and Overstatement in English. English Language Teaching. 1970. Vol. 24. No 3. P. 201–208.

10. Eastman M. Enjoyment of Laughter. New York, 1936.

11. Hubler A. Understatement and hedges in English. Amsterdam – Philadelphia, 1983.

12. Kinsella S. Love Your Life. London, 2020.

13. Tislenkova I.A., Tikhaeva V.V., Bgantseva I.V., Ionkina E.Yu. Psycholinguistic and Sociolinguistic Parameters of Upper-Class Ageing Women's Speech // Journal of Psycholinguistic Research. 2020. Vol. 49. No 2. P. 319–334.

\* \* \*

1. Vlasova E.V. Sociolingvističeskij aspekt izučeniya nedoocenki i pereocenki v reči sovremenno angličanina (na materiale hudožestvennyh proizvedenij nachala XXI veka): dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2005.

2. Dobren'kov V.I., Kravchenko A.I. Sociologiya: učebnik. М., 2003.

3. Ivushkina T.A. Yazyk anglijskoj aristokratii: social'no-istoričeskij aspekt: monogr. Volgograd, 1997.

4. Larina T.V. Kategorija vezhlivosti v anglijskoj i ruskoj kommunikativnyh kul'turah: monogr. М., 2003.

5. Mazirka I.O. Psiholingvističeskie i lingvističeskie aspekty issledovaniya lichnosti v nauchnoj i hudožestvennoj literature // Prikladnaya psihologiya i psihoanaliz. 2004. № 4. S. 50–55.

6. Moskvin V.P. Vyrazitel'nye sredstva sovremennoj rucskoj reči: Tropy i figury. Terminologičeskij clovar'-cpravochnik. Rostov n/D., 2004.

7. Tislenkova I.A. Vozrastnye harakteristiki reči personazhej sovremennoj anglijskoj dramaturgii (80-

gody XX veka): dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2004.

8. Foks K. Nablyudaya za angličanami. Skrytye pravila povedeniya / per. s angl. М., 2013.

*Syntactical means of the expression of undervaluation in the novel "Love your life" by Sophie Kinsella: social and cultural aspect*

*The article deals with the analysis of the speech of the characters of the novel "Love your life" by Sophie Kinsella. There are considered the syntactical means of the expression of the undervaluation in the speech of women and men of the young and middle age, belonging to the middle class.*

Key words: *undervaluation, syntactical means, points of ellipsis, dash, speech of women and men of young and middle age, middle class.*

(Статья поступила в редакцию 02.08.2021)

**В.М. ВОЛОВА**  
(Самара)

**МЕТОНИМИЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ АНТРОПОНИМОВ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ СОВРЕМЕННЫХ СМИ**

*Рассматривается роль основных имен собственных (а именно антропонимов) в метонимических преобразованиях на материале англоязычных публицистических текстов современных СМИ. Анализируются виды метонимической связи между исходным и производным значениями имен собственных. Каждый из видов связи в зависимости от основания сходства предполагает использование различных онимов.*

Ключевые слова: *имя собственное, антропоним, метонимия, метонимические преобразования, троп, тропический потенциал.*

Богатая смысловая структура имен собственных, их эмоциональная и культурная значимость формируется за счет их коннотативных признаков. Актуализация коннотативных

признаков имен собственных приводит к семантической деривации имен собственных и их использования как средства вторичной номинации. Одним из путей реализации тропеического потенциала имен собственных в газетном дискурсе является метонимия.

Метонимия (от греч. *metonymia* – «переименование») – одно из средств вторичной номинации, которое наряду с метафорой является одним из основных тропов. Метонимия была выявлена еще античными авторами. Так, Цицерон метонимическими выражениями называл такие, в которых вместо точно соответствующего предмету слова подставляется иное с тем же значением, заимствованное от предмета, находящегося с другим в теснейшей связи. Квинтилиан определял сущность метонимии как замену того, о чем говорится, причиной этого последнего. В современной лингвистике метонимия традиционно определяется как троп, состоящий в том, что вместо названия одного предмета дается название другого, находящегося с первым в отношении «ассоциации по смежности» [2, с. 234], как троп или механизм речи, состоящий в регулярном или окказиональном переносе имени с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности, вовлеченности в одну ситуацию [1, с. 136–137]. Коренным отличием метонимии от метафоры является то, что метафора перефразируется в сравнение при помощи вспомогательных слов *как бы, вроде, подобно* и т. д.; с метонимией этого сделать нельзя [6, с. 35–38].

Стилистические функции метафоры хорошо изучены, то же можно сказать и о стилистических функциях метонимии. В языке существуют регулярные типы переносов названия по смежности. Это так называемые формулы метонимического переноса. На их существование указывал еще Г. Пауль, называя типичными переносами [9, с. 17–124].

Для того чтобы объяснить и описать процесс метонимизации имен собственных, необходимо обратиться к семантической структуре и концептуальным связям их значения. Мы согласны с М.В. Никитиным, рассматривающим метонимию как один из универсальных способов организации сознания и связи концептов – импликацию (коннотацию). Импликационные связи концептов – это когнитивный аналог реальных связей (взаимодействий) сущностей объективного мира. К ним относятся связи между вещами, между частью и целым, между вещью и признаком, между признака-

ми вещи. Концепты имплицитно друг друга, если предполагается какая-то зависимость, взаимодействие их денотатов [8, с. 107].

К исследованию метонимических преобразований мы подошли, совместив теорию значения М.В. Никитина (1983) и Н.Д. Голева (1991) о метонимических способах ономастических образований [4, с. 107]. В ходе анализа видов связи между исходным и производным значением имен собственных мы выделили следующие: 1) глава государства, страны, правительства, учреждения – государство, страна, учреждение, люди; 2) деятель – период времени; 3) деятель (его имя) – продукт его деятельности. Каждый из видов связи в зависимости от основания сходства может использовать различные онимы. Рассмотрим их роль в метонимизации основных имен собственных, исследуемых в нашей работе.

Для того чтобы изучить метонимические преобразования, мы проанализировали типы связи между исходным и производным значением антропонимов. В основе метонимии типа «глава государства, страны, правительства – государство, страна, учреждение, люди» лежит пространственный тип связи, в котором участвуют два концепта.

Проведенный нами анализ дает возможность утверждать, что дополнительно можно выделить метонимические преобразования имен собственных в составе продуктивных словообразовательных моделей. Например, неологизм, который был образован путем объединения имени собственного *Obama* и существительного *humanoid* = *Obamanoids* для именованья сторонников Барака Обамы, причем в контексте статьи мы понимаем, что это слово имеет явно негативную коннотацию. Например:

(1) So, rapists, burglars, armed robbers and drug dealers aren't criminals anymore. These folks are simply "involved" with "justice", according to *Obamanoids* [12].

Подобная модель представляет собой так называемую телескопию. Таким образом, на основе имен собственных мы выделяем особый вид тропеического использования онимов, а именно – телескопные номинации, в которых онимы используются в качестве основы метонимии.

Телескопная номинация – это сокращенная лексическая единица, образованная в результате соединения частей слов (не морфем) в одно слово. Одним из самых свежих примеров такого образования может служить лексема *Trumpgate*, получившая известность после

избрания президентом США Дональда Трампа. Например:

(2) “Watergate was like drip, drip, drip. Every week or two, we’d learn something new”, he wrote. «Trumpgate is like gush, gush, gush, GUSH! The sheer volume of scandalous news, one new scandal after another, is simply breathtaking [14].

Словарь The Urban Dictionary дает два определения этого неологизма: 1) *trumpgate* – When a coworker who is stood up trumps in the face of a coworker who is seated behind. The victim may allocate *points* based on tone and duration and the anniversary of the event must be celebrated by all in attendance every year until the *person* retires or someone else in the office soils themselves; 2) *Trumpgate* – 1) The scandal that is already brewing over how “The Donald” ever got told “you’re hired”. 2) Any of the guarded entrances to the yet-to-be-constructed “great wall” between the US and Mexico [16].

Неологизм построен путем объединения имени собственного *Trump* и существительного *gate* = *Trumpgate* для именованного скандала, связанного с новоизбранным президентом США. Здесь использована та же модель, что и в слове *Watergate*. *Watergate scandal* (Уотергейтский скандал) – политический скандал в США 1972–1974 гг., закончившийся отставкой президента страны Ричарда Никсона. Единственный за историю США случай, когда президент прижизненно досрочно прекратил исполнение обязанностей.

Стоит отметить, что основой для уподобления политики Обамы политическому устройству авторитарного государства из произведений Дж. Оруэлла стала тенденция к появлению в СМИ недостоверных данных.

(3) The neo-*Orwellianism* comes to us from the bizarre flurry of last-minute diktats, regulations and bone-chilling threats collectively known to fan boys as Obama’s *Gorgeous Goodbye*» (K. Smith. Obama doesn’t think rapists, armed robbers, drug dealers are criminals) [13].

Термин *оруэллизм* закреплен в слове как «пропагандистское манипулирование фактами, искажение истины, заведомое представление чего-либо в ложном свете, которое осуществляется средствами массовой информации, контролируемые и направляемые официальными властями» [5, с. 57]. Очередной виток оруэллизма в Америке передается понятием *neo-Orwellianism*, содержащим имя собственное, но, по сути, являющимся метонимией. Этот случай метонимического преобразования является префиксально-

суффиксальным: к антропониму *Orwell* присоединен префикс *-ian* и суффикс *-ism*.

Следующий тип метонимии «деятель – период времени» включает семантические преобразования прецедентных антропонимов, носители которых являются или являлись политиками и государственными деятелями. Коннотации в данном случае базируются на временных взаимодействиях как самих объектов действительности, так и их концептов в сознании говорящих. Тип связи «деятель – период времени» определяет семантические деривации, когда определенный период называют именем конкретного человека. Например, периоды нахождения политиков у власти связываются с их именами. Таким образом, исходное значение прецедентного имени *Сталин*, точнее его денотат – российский революционер, советский политический, государственный, военный и партийный деятель. С конца 1920-х – начала 1930-х гг. до своей смерти в 1953 г. Сталин единолично руководил Советским государством. Данный денотат вступает во взаимодействие с денотатом концепта «эра» (крупный исторический период). В результате возникает производное значение прецедентного имени собственного *Stalin* с интенционалом, видовой сема которого становится интенционалом исходного значения «исторический период, во время которого страной руководил И.В. Сталин»:

(4) *Stalin, Russia’s New Hero*. A survey released on March 1 by the Levada Center, a research organization based in Moscow, found that 40 percent of Russians thought the Stalin era brought «more good than bad», up from 27 percent in 2012. In an annual Levada survey published in January 2015, a majority of Russians (52 percent) said Stalin “probably” or “definitely” played a positive role in the country [11].

Приведем в качестве примера заголовков статьи:

(5) *The Price of Reaganomics* [10].

Рейганомика – курс экономической политики американского правительства в 1981–1989 гг. в период правления Рональда Рейгана. Теоретической основой рейганомики служила экономическая теория спроса и предложения. В данном примере мы можем наблюдать типичный случай антономасии, т. е. переход имени собственного в имя нарицательное.

Метонимии типа «деятель – период времени и глава государства, страны, правительства», «глава государства, страны, правительства, учреждения – государство, страна, учреждение, люди» в какой-то мере отража-

ют, что первое лицо несет ответственность за происходящее в определенный период времени, как если бы он лично осуществлял все действия. Метонимии этого типа можно отнести к базовому метонимическому концепту «контролирующий вместо контролируемого», который был выделен Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [7, с. 64].

Однако нельзя утверждать, что эти типы всегда существуют в чистом виде. Особенность следующего примера состоит в видоизменении типа связи «деятель – период времени и глава государства, страны, правительства» на тип связи «деятель – государство и страна деятельности».

(6) Wander through *the Costa Del Sol* and there's no way of telling who's Spanish and who's from east London, so integrated have we become, with characters such as *Nobby "Flamenco" Wilson*, who within seven years learned to say "adios" in a Dagenham accent, causing his mates to shout "blimey, hark at *Picasso*", while watching West Ham vs Watford in a pub by the beach in Marbella (M. Steel. Immigrants with no second language? That's true Britishness) [15].

Статья посвящена проблеме традиционно-гнобизма британцев в отношении иностранных языков и отказ изучать их даже в случае жизни в другой стране. Топоним *the Costa Del Sol* сообщает читателю, что место действия – испанское побережье, а антропоним *Nobby "Flamenco" Wilson* знакомит с главным героем, чье прозвище *Flamenco* говорит о том, что житель неблагополучного района Лондона Дагеном переехал в Испанию и чувствует себя как дома, за 7 лет научившись лишь одному слову – *adios*. Однако именно этот факт заставляет его друзей из паба иронически называть его *Picasso*. Имя испанского художника переносится на новоиспеченного «испанца» лишь на основании его нахождения на территории Испании.

Таким образом, анализ эмпирического материала позволяет сделать вывод о том, что антропонимы дают возможность метонимического переноса по следующим смысловым отношениям: «глава государства, страны, правительства – государство, страна, учреждение, люди»; «деятель – период времени»; «деятель – период времени и глава государства, страны, правительства». Метонимические преобразования антропонимов осуществляются в рамках ограниченного числа моделей, среди которых наиболее частотной является модель «глава государства, страны, правительства – государство, страна, учреждение, люди» [3, с. 14].

## Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1990. С. 136–137.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
3. Волова В.М. Стилеобразующий потенциал имен собственных в англоязычном масс-медийном дискурсе: автореф. канд. ... филол. наук. Самара, 2018.
4. Голев Н.Д. Мотивационные типы ономастических образований в художественной литературе и публицистике // Вопросы ономастики. Вып. 19: Номинация в ономастике. 1991. С. 51–60.
5. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М., 2000.
6. Кудрявцева А.А. Ойконимы как прецедентные имена, перешедшие в нарицательные [Электронный ресурс] // Грани познания. 2014. № 1(28). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1389777891.pdf> (дата обращения: 14.03.2021).
7. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем / под ред. и с предисл. А.Н. Баранова; пер. с англ. М., 2004.
8. Никитин М. В. Лексическое значение слова: структура и комбинаторика: учеб. пособие. М., 1983.
9. Пауль г. Принципы истории языка. М., 1960.
10. Black L. The price of Reaganomics [Electronic resource] // The Independent. URL: <http://www.independent.co.uk/news/business/the-price-of-reaganomics-1464121.html> (дата обращения: 23.11.2015).
11. Luhn A. Stalin, Russia's New Hero [Electronic resource] // The New York Times. URL: <http://www.nytimes.com/2016/03/13/opinion/sunday/stalinist-not-talgia-in-vladimir-putins-russia.html> (дата обращения: 20.06.2016).
12. Smith K. Obama doesn't think rapists, armed robbers, drug dealers are criminals [Electronic resource] // The New York Post. URL: <http://nypost.com/2016/05/14/owellian-administration-brands-criminals-justice-involved-individuals/> (дата обращения: 23.06.2015).
13. Smith K. Obama doesn't think rapists, armed robbers, drug dealers are criminals [Electronic resource] // The New York Post. URL: <http://nypost.com/2016/05/14/owellian-administration-brands-criminals-justice-involved-individuals/> (дата обращения: 23.06.2015).
14. Stack L. Trying Not to Drown in a Flood of Major Breaking [Electronic resource]. URL: <https://www.nytimes.com/2017/05/18/us/trying-not-to-drown-in-a-flood-of-trump-news.html> (дата обращения: 07.04.2021).
15. Steel M. Immigrants with no second language? That's true Britishness [Electronic resource] // The Independent. URL: <http://www.independent.co.uk/voices/immigrants-with-no-second-language-that->

s-true-britishness-a6826161.html (дата обращения: 23.05.2016).

16. Urban Dictionary [Electronic resource]. URL: <https://www.urbandictionary.com> (дата обращения: 07.04.2021).

\* \* \*

1. Arutyunova N.D. Diskurs // Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yarceva. M., 1990. S. 136–137.

2. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. M., 1966.

3. Volova V.M. Stileobrazuyushchij potencial imen sobstvennyh v angloyazychnom mass-medial'nom diskurse: avtoref. kand. ... filol. nauk. Samara, 2018.

4. Golev N.D. Motivacionnye tipy onomasticheskikh obrazovanij v hudozhestvennoj literature i publicistike // Voprosy onomastiki. Vyp. 19: Nominacija v onomastike. 1991. S. 51–60.

5. Efremova T. F. Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj. M., 2000.

6. Kudryavceva A.A. Ojkonimy kak precedentnye imena, pereshedshie v naricatel'nye [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2014. № 1(28). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1389777891.pdf> (дата обращения: 14.03.2021).

7. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metafori, kotorymi my zhivem / pod red. i s predisl. A.N. Baranova; per. s angl. M., 2004.

8. Nikitin M. V. Leksicheskoe znachenie slova: struktura i kombinatorika: ucheb. posobie. M., 1983.

9. Paul' G. Principy istorii yazyka. M., 1960.

### ***Metonymic transformations of anthroponyms in the English publicistic texts of the modern mass media***

*The article deals with the role of the basic proper nouns (specifically anthroponyms) in the metonymic transformations based on the English publicistic texts of the modern mass media. There are analyzed the kinds of the metonymic connections between the original and derived meanings of the proper names. Each of the kinds of the connection depending on the basis of the similarity suggests the use of the different onyms.*

Key words: *proper noun, anthroponym, metonymy, metonymic transformations, figure, figure potential.*

(Статья поступила в редакцию 19.06.2021)

**Т.Е. КРАУТМАН, Ю.Ю. БАЛАЦКАЯ**  
(Симферополь)

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ «ЛИЧНОСТЬ» И «ЗАВИСИМОСТЬ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ**

*Рассматриваются лексико-семантические поля «личность» и «зависимость» / “personality” и “addiction” с точки зрения отражения в них особенностей развития обществ в определенный период. Сопоставление понятий, входящих в состав лексико-семантических полей в русской и английской языковых системах, свидетельствует о частичном или полном несовпадении их семантики, расхождении частотности употребления и предметной зависимости значений слов.*

Ключевые слова: *лексико-семантическое поле, русский язык, английский язык, структура.*

Современное актуальное и востребованное научное исследование требует многоаспектного изучения проблемы и представляет собой совокупность разнопредметных направлений, находящихся во взаимодействии друг с другом. Этот факт подтверждается появлением большого числа смежных дисциплин, таких как психолингвистика, юрилингвистика, социолингвистика и др. Связь лингвистических исследований с другими областями научного знания доказывается результатами, полученными А.А. Коноплевым [7], которые подтверждают двойственный характер языка, рассматриваемый с позиции сформированности в нем статичных элементов, позволяющих определять его уникальность, традиции и нормы, а также наличия подвижных элементов, характеризующих изменения, особенности развития языка, происходящие под влиянием потребностей современного общества.

Таким образом, тесное взаимодействие с лингвистическим анализом как гуманитарных, так и юридических наук обусловлено, с одной стороны, потребностью объяснения происходящих социальных явлений средствами языка, с другой – поиском языковых соответствий, эквивалентных единиц для описания полученных знаний. Данный процесс приводит к обогащению лексического состава конкретной языковой системы, а также к изменению се-

мантики слов, употреблению лексики в ином, более расширенном или же узком значении.

Другим направлением, существующим в лингвистике и активно развивающимся в настоящее время, вызванным потребностью в межкультурной коммуникации, является изучение взаимодействия, взаимовлияния разных языковых систем (в рамках работы – русской и английской языковых систем) друг на друга, процесса проникновения иностранных (английских) заимствований в область предметных терминосистем, появления и развития семантических полей, функция которых заключается в определении механизмов структурирования языка.

В последнее десятилетие в российской науке наблюдается повышенный интерес к исследованию социальных, психологических, юридических аспектов, связанных с познанием личности, и негативных факторов, влияющих на появление деструктивного поведения, различных форм психологических зависимостей. На территории Республики Крым данная тенденция носит острый характер в силу ситуации, связанной с переходом в состав Российской Федерации, изменением законодательства, социальных, экономических и культурных условий жизни людей. Проводимые С.А. Буткевичем и А.А. Коноплевой [3], Л.Н. Никитиной [11], Н.В. Чудиной-Шмидт [16] исследования основаны на типизации личности согласно социальной принадлежности, самоопределению индивида в культурном пространстве, психологическим особенностям и способности адаптироваться к сложным явлениям, происходящим в современном обществе. С точки зрения лингвистики ценность исследований состоит в разработке терминологии и включения в лексикон таких понятий, как «экстремал-дестройер», «экстремальная личность», «субкультура», «Z-поколение», «культурное самоопределение», «девиация», «кибераддикция», что свидетельствует об изменении исторической ситуации, социальной позиции, настроения в обществе, путей самоопределения личности. Новый подход к пониманию и определению особенностей развития современного общества позволяет говорить о существовании лексико-семантических полей, ядром которых являются понятия «личность» и «зависимость». Однако конститuentы центральной части полей и его периферии, такие понятия как «экстремизм», «девиация», «аддикция», «дестройер», относящиеся к международной лексике или к заимствованиям из английского языка, могут содержать значитель-

ные расхождения в семантике русской и английской языковых систем. Отличия в функциональности лексико-семантических полей приводит к искажению смысла и потере контекстуального значения в процессе межкультурной коммуникации. В связи с этим исследование лексико-семантических полей и их сравнение в русском и английском языках приобретают актуальность и востребованность.

Следует отметить, что период возникновения и развития теории семантического поля в отечественной и зарубежной лингвистике относится к 60–70 гг. XX в. и связан с именами таких исследователей, как Й. Трир В.А. Звигинцев В. Порциг, В.Г. Гак, Л.М. Васильев, Л. Вайсгербер, А.А. Уфимцева и др. Современный этап исследования основывается на понимании отдельных концептов (значения обозначающих их лексических единиц) семантического поля не в обособленности друг от друга, а как структурирующих действительность языковых объектов. Таким образом, выделяется два направления в современной теории семантического поля: иерархия компонентов семантического поля, их структурирующих и смыслообразующих свойств, а также соотношения компонентов семантического поля с действительностью.

Однако существуют расхождения в терминологии российской и зарубежной лингвистических школ. Т.В. Романова и А.Ю. Хоменко [14] указывают, что лексическое поле и семантическое поле в англоязычной лингвистической школе рассматриваются как синонимичные понятия. В российской же существует термин *лексико-семантическое поле*, под которым понимается совокупность языковых единиц, объединенных общим семантическим признаком, призванным установить понятийное, предметное и функциональное сходство явлений действительности. Подобное определение дает М.А. Чигашева [15], опираясь на исследования А.М. Кузнецова [8], указывая, что совокупность языковых единиц, объединенных между собой общностью содержания, отражающих понятийное, предметное, функциональное сходство обозначаемых явлений является лексико-семантическим полем.

Стоит отметить, что в российской науке также наблюдаются разногласия во взглядах исследователей. Так, М.Е. Видерман [5] предпочитает говорить не о лексико-семантических полях, а о классификации терминов, осуществляемой по родовому, этимологическому, семантическому, структурному, морфологическому типу, что сближает рассматриваемые

понятия. Однако автор настаивает на применении принципа сопоставления терминов по формальным и содержательным признакам, т. к., по его мнению, именно типологические исследования позволяют систематизировать слова конкретной сферы и определить признаки, позволяющие ее отделить от слов другой терминосистемы.

Более полное определение и детальный анализ дает Е.П. Попова [13], понимая под лексико-семантическим полем некое образование, имеющее двойственную природу, выступающее как способ сегментации лексической системы и способ членения определенной понятийной области. Автор выделяет следующие характеристики поля: незамкнутость лексического множества; структурированность лексических совокупностей; присутствие закономерностей в отношениях между конститuentами; способность всех элементов поля к аттракции; способность лексико-семантического континуума к сегментации; отражению определенной сферы человеческого опыта.

Структура поля должна содержать:

1) ядро, т. е. одну или несколько лексических единиц, обладающих максимальным количеством признаков данного поля, которые выступают в качестве его номинантов;

2) центральную часть, т. е. конститuentы, которые в своей семантической структуре отражают наиболее существенные признаки поля;

3) периферию, т. е. слова, наиболее удаленные по значению от ядра, способные также выступать в качестве элементов других лексико-семантических полей.

Функциональность представленной структуры подтверждается результатами исследования Л.В. Афанасьевой [1], в котором анализируются и обобщаются существующие в современной науке точки зрения на проблему лексико-семантического поля. Автор приходит к выводу, что сложность и своеобразие структуры лексико-семантического поля проявляются в парадигматических отношениях элементов поля. Среди основных свойств лексико-семантического поля выделяется целостность его структуры, которая достигается отношениями между элементами, предполагающими вхождение менее сложных единиц в более сложные.

В рамках исследования лексико-семантических полей русской и английской языковых систем с точки зрения отражения в них особенностей развития обществ в определенный

период особое значение приобретает установление связей психологического, социального, культурного характера между тенденцией употребления лексических единиц и явлениями действительности. Так, М.А. Чигашева [15] обращает внимание на проблему лексической семантики, связывая ее с отсутствием связи между психологическими и общелингвистическими аспектами описания и практического усвоения лексики. Выявление системности лексических единиц и их семантических закономерностей является необходимым условием изучения конкретного явления действительности. Метод семантического поля, по мнению исследователя, не только способствует установлению системных связей организации лексического состава языка, но и дает возможность проследить закономерности между современными социальными явлениями и отращением их в системе языка.

К.И. Белоусов и Е.В. Ерофеева [2] основываются на том же положении. По их мнению, сознание человека формирует множественные отношения между объектами действительности, которые преобразуются в картину мира, фиксированную языковыми кодами и характеризующую определенный этап развития конкретного языкового коллектива. Опыт взаимодействия человека с окружающим миром находит отражение в ментальном лексиконе, который исследователи понимают как систему репрезентации слов в долговременной памяти человека, характеризующейся вариативностью и зависимостью от индивидуально-социального опыта носителя языка, отражающей различные социальные и социально-психологические структуры, такие как социальные ценности, стереотипы, идентичности.

И.М. Шеина [17] связывает необходимость изучения лексико-семантических полей с установлением лингвистических аспектов межкультурной коммуникации, при этом поле является организующей тезаурус языка структурой. Ключевыми исследователем рассматривает положения об активизации в сознании человека контекста семантического окружения употребляемого слова; воспроизведение полем понятийной картины конкретной языковой общности; состав и структура полей различных языков отличаются своей спецификой. Если отталкиваться от этих положений, можно выявить особенности национально-культурной картины мира. И.М. Шеина ссылается на работу А.А. Залевской [6], которая, основываясь на результатах ряда психологических экспериментов, утверждает, что в основе вну-

тренного лексикона человека, который представляет собой иерархическую систему, лежит семантическая категоризация. Учитывая системный характер лексико-семантического поля, исследователи опираются на такие его свойства, как наличие семантических отношений между элементами поля, взаимозависимость и взаимоопределяемость лексических единиц, взаимосвязь и взаимодействие семантических полей в рамках лексической системы. И.М. Шеина делает вывод, что способность структуры поля проявлять свои свойства на любом ограниченном участке семантического пространства, при функционировании всех видов связей между его элементами подтверждает универсальный характер организации единиц поля.

Таким образом, в представленном исследовании за основу были взяты следующие положения.

1. Функционирование лексико-семантических полей «личность» и «зависимость» / “personality”, “addiction” основано на структурированности и иерархичности их элементов, что является наиболее важным для раскрытия смыслообразующих свойств и установления связей с явлениями действительности.

2. Согласно анализу рассмотренных явлений, ядрами лексико-семантических полей выступают сами понятия «личность» и «зависимость» / “personality”, “addiction”, т. е. являются номинантами по количеству признаков.

3. Конституенты и периферия должны, с одной стороны, содержать признаки как поля «личность» / “personality”, так и поля «зависимость» / “addiction”, с другой – входить в другое лексико-семантическое поле.

4. Лексико-семантическое поле рассматривается как средство отражения картины мира российской и английской языковых общностей, состав и структура которых отличаются своей спецификой, что способствует выявлению национально-культурных особенностей.

В основе проведенного исследования лежит следующее.

1. Дефиниционный анализ исследуемых лексем (*личность, зависимость, экстремизм, дестройер, девиация, аддикция* / *person, personality, individuel, addiction, extremism, destroyer*), цель которого заключается в обнаружении центральных компонентов семантики. Анализ осуществлялся на основе данных «Большого толкового словаря русского языка», «Англо-русского полного юридического словаря», «Нового словаря методических тер-

минов и понятий», «Энциклопедического словаря по психологии и педагогике», Cambridge Dictionary, Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Law Dictionary.

2. Сопоставительная характеристика семантики и анализ синтагматических и парадигматических отношений компонентов лексико-семантических полей «личность» и «зависимость» / “personality”, “addiction” на материале данных Национального корпуса русского языка и Британского национального корпуса, который направлен на структурирование компонентов поля.

3. Сопоставление частотных списков слов на основе показателей национальных корпусов. Корпусные методы исследования позволяют обнаружить актуальные для современного состояния общества значения языковых единиц, собрать значительные данные.

Исследование лексико-семантических полей «личность» и «зависимость» / “personality” и “addiction” следует начать с анализа дефиниций, выбранных из «Большого толкового словаря русского языка», «Англо-русского полного юридического словаря» под редакцией А.С. Мамуляна, С.Ю. Кашкина, «Нового словаря методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)», авторами которого являются Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин, «Энциклопедического словаря по психологии и педагогике», Cambridge Dictionary, Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, Law Dictionary.

Выбранные определения понятия «личность» в русском языке позволяют сделать вывод, что в основе понятия лежит представление о психических качествах человека, его способности к социализации и культурализации, человек воспринимается как часть общества, как объект общественного внимания. В английском же языке существует несколько понятий, переводимых как «личность»: *person, personality, individual*. Интересно, что Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics и «Англо-русский полный юридический словарь», Cambridge Dictionary и Law Dictionary содержат принципиально различные значения перечисленных понятий. Слово *person* ассоциируется в английских словарях больше с грамматической категорией, обозначающей лицо и число существительного. Значение физического и юридического лица дается только в англо-русском юридическом словаре. Приближенным по значению к русскому понятию «личность» является английское слово *person-*



*ality*. Однако они не являются полными синонимами, т. к. в английском определении отсутствует связь личности с обществом и влияние общества на развитие личности. Определения отражают национальные взгляды на понимание сущности личности: в российской трактовке личность опосредована общественными отношениями, развивается и зависит от общества, в английском варианте личность обособлена, существует вне общественных отношений.

Опираясь на анализ словарей, можно утверждать, что ядром лексико-семантического поля в русском языке является «личность», в английском языке – “personality”, т. к. они приближены по значению и пересекаются семантическими компонентами.

Выбранные определения понятия «зависимость» также содержат несоответствия в русской и английской языковых системах. Слово *зависимость* является нейтральным по отношению к *аддикция* и содержит признаки-норминанты. Слово *аддикция* является экспрессивно-окрашенным и занимает место конститuenta в лексико-семантическом поле русского языка. В английском же языке *addiction* является ядром, т. к. определение словаря не отражает экспрессивного значения, а содержит номинативные признаки. Следует отметить, что перевод *addiction* в русском юридическом словаре имеет однозначную формулировку и указывает на сложную форму психической зависимости человека, чего нет в определении английского словаря. Поэтому компоненты полей двух языков неравнозначны и находятся на разных позициях от ядра, что свидетельствует о несовпадении точек соприкосновения полей «личность» и «зависимость» /

“personality”, “addiction” в русском и английском языках.

К области периферии и точек соприкосновения полей «личность» и «зависимость» будут относиться понятия «экстремизм», «дестройер», «девиация», а полей “personality” и “addiction” – “extremism”, “destroyer”. Отличия в элементах лексико-семантических полей русского и английского языка являются причиной несовпадения национальных картин мира, отношения к пониманию сущности понятий «личность» и «зависимость» / “personality”, “addiction”.

Данные Национального корпуса русского языка и Британского национального корпуса подтверждают огромный интерес к проблеме личности, видов ее зависимостей и деструктивного поведения. При этом количество вхождений в корпуса напрямую зависит от социальных процессов, происходящих в обществе. Так, понятие «личность» в русском корпусе имеет самые высокие показатели в 2013 г. (2 334 000), 2014 г. (1 998 411), 2015 г. (1 570 518); понятие «экстремизм» начиная с 2012 г. только увеличивается в показателях: 18 105 632 (2012 г.), 17 714 914 (2013 г.), 12 219 035 (2014 г.), 13 019 655 (2015 г.), 23 826 031 (2016 г.), 22 883 150 (2017 г.), 10 587 522 (2018 г.), что указывает на сложную международную политическую обстановку, изменения территориальных границ, присоединение Республики Крым к Российской Федерации.

Однако статистическое распределение лексемы *аддикция* по сферам употребления в русскоязычном лингвокультурном сообществе, по данным Национального корпуса русского языка [10], свидетельствует о малой ча-

**Статистическое распределение лексемы *аддикция* по сферам употребления в русскоязычном лингвокультурном сообществе (по данным Национального корпуса русского языка [10])**

Название корпуса	Значение	Найдено документов, год вхождения	Найдено словоформ	
			Кол-во	%
Основной	Публицистика	1, 2004	2	15
	Реклама	1, 2012		
Синтаксический	Публицистика	1 документ 2 предложения, 2003	1	8
Акцентологический	Художественная	2, 2010	2	15
Газетный	Научно-публицистическая	7 документов, 8 предложений, 2010, 2011, 2012, 2015, 2016	8	62

стотности употребления этого понятия (см. табл. на с. 177).

Приведенные в таблице данные подтверждают периферийное положение понятия «аддикция» в лексико-семантическом поле русского языка, для которого характерно употребление слова «зависимость». Так, в 2012 г. насчитывается 2 784 896 вхождений в национальный корпус, в 2013 г. – 2 334 000, в 2014 г. – 1 998 411, в 2015 г. – 1 570 518.

По данным Британского национального корпуса [20], *addiction* в английской языковой системе широко употребляется в значении «зависимость от психотропных средств». Исследования, проводимые в российской науке [11], доказывают расширение семантики лексемы *аддикция* за счет значения зависимости от азартных игр (карты, компьютерные игры и др.).

Таким образом, сопоставление понятий, входящих в состав лексико-семантических полей «личность» и «зависимость» / “personality” и “addiction” в русской и английской языковых системах, свидетельствует о частичном или полном несовпадении их семантики, расхождении частотности употребления и предметной зависимости значений слов, что влияет на компоненты и их положения в структуре полей. Выявленные отличия указывают на уникальность социокультурных процессов, происходящих в русском и английском обществах.

### Список литературы

1. Афанасьева Л.В. Лексико-семантическое поле как лингвистическое понятие [Электронный ресурс]. URL: <http://eadnurt.diit.edu.ua/bitstream/123456789/4825/1/LEXICAL-SEMANTIC%20FIELD%20AS%20A%20LINGUISTIC%20NOTION.pdf> (дата обращения: 23.10.2020).
2. Белоусов К.И., Ерофеева Е.В. Семантические модели актуальных представлений о России (на материале психолингвистических экспериментов разных типов) // Политическая лингвистика. 2015. № 3(53). С. 80–90.
3. Буткевич С.А., Коноплева А.А. Молодежный экстремизм сквозь призму философско-правовых воззрений // Философия права. 2016. № 5(96). С. 302–304.
4. Большой толковый словарь русского языка / сост., гл. ред. канд. филол. наук С.А. Кузнецов. СПб., 1998.
5. Видерман М.Е. К вопросу о типологии англоязычных терминов контрактного права // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М., 2011. Вып. 42.

6. Залевская А.А. Вопросы организации лексикона человека в лингвистических и психолингвистических исследованиях. Калинин, 1978.
7. Коноплева А.А. Реализация статико-динамических свойств языка как элемента культуры в условиях его современных функциональных трансформаций // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2020. № 1(254). С. 149–155.
8. Кузнецов А.М. Поле // БЭС. Языкознание. М., 1998.
9. Мамулян А.С., Кашкин С.Ю. Англо-русский полный юридический словарь. М., 2005.
10. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://ruscorpora.ru/index.html> (дата обращения: 10.10.2020).
11. Никитина Л.Н. Кибераддикция несовершеннолетних как угроза для общества // Феноменология и профилактика девиантного поведения: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. Краснодар, 2018. С. 179–183.
12. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М., 2009.
13. Попова Е.П. Эволюция лексико-семантического поля «правосудие» в английском языке VII – XVII вв.: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2017.
14. Романова Т.В., Хоменко А.Ю. Функционирование элементов семантического поля социальная значимость в русском и английском языках по данным словарных и корпусных источников // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Язык и литература. 2020. № 17(1). С. 49–73. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu09.2020.104>.
15. Чигашева М.А. Семантическое поле как метод изучения лексики // Проблемы прикладной лингвистики: сб. материалов Всерос. семинара / под ред. канд. филол. наук А.П. Тимониной. Пенза, 2002. С. 266–268.
16. Чудина-Шмидт Н.В. Социальные условия перехода личности в состояние экстремала-дестроера // Обеспечение общественной безопасности и противодействие преступности: задачи, проблемы, перспективы: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Краснодар, 2020. С. 508–511.
17. Шеина И.М. Лексико-семантическое поле как универсальный способ организации языкового опыта // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Русская филология. 2010. № 2. С. 69–72.
18. Шеина И.М. Межкультурная коммуникация как проявление лингвистического и культурного опыта: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2010.
19. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс] // Академик. URL: [http://psychology\\_pedagogy.academic.ru/19183/](http://psychology_pedagogy.academic.ru/19183/) (дата обращения: 23.10.2020).

20. British National Corpus [Electronic resource]. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения: 10.10.2020).

21. Cambridge dictionary [Electronic resource]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/addiction> (дата обращения: 10.10.2020).

22. Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics [Electronic resource]. URL: <https://archive.org/details/DictionaryOfLanguageTeachingAndAppliedLinguistics/page/n405/mode/2up?q=person> (дата обращения: 10.10.2020).

23. Law Dictionary [Electronic resource] // Law.com. URL: <https://dictionary.law.com/> (дата обращения: 10.10.2020).

\* \* \*

1. Afanas'eva L.V. Leksiko-semanticheskoe pole kak lingvisticheskoe ponyatie [Elektronnyj resurs]. URL: <http://eadnurt.diit.edu.ua/bitstream/123456789/4825/1/LEXICAL-SEMANTIC%20FIELDS%20AS%20A%20LINGUISTIC%20NOTION.pdf> (дата обращения: 23.10.2020).

2. Belousov K.I., Erofeeva E.V. Semanticheskie modeli aktual'nyh predstavlenij o Rossii (na materiale psiholingvisticheskikh eksperimentov raznyh tipov) // Politicheskaya lingvistika. 2015. № 3(53). S. 80–90.

3. Butkevich S.A., Konopleva A.A. Molodezhnyj ekstremizm skvoz' prizmu filosofsko-pravovyh vozzrenij // Filosofiya prava. 2016. № 5(96). S. 302–304.

4. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / sost., gl. red. kand. filol. nauk S.A. Kuznecov. SPb., 1998.

5. Viderman M.E. K voprosu o tipologii anglo-yazychnyh terminov kontraktного права // Yazyk, soznanie, kommunikaciya: sb. st. / otv. red. V.V. Krasnyh, A.I. Izotov. M., 2011. Vyp. 42.

6. Zalevskaya A.A. Voprosy organizacii leksikona cheloveka v lingvisticheskikh i psiholingvisticheskikh issledovaniyah. Kalinin, 1978.

7. Konopleva A.A. Realizaciya statiko-dinamicheskikh svoystv yazyka kak elementa kul'tury v usloviyah ego sovremennyh funkcional'nyh transformacij // Vestn. Adyg. gos. un-ta. Ser. 1: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sociologiya, yurisprudenciya, politologiya, kul'turologiya. 2020. № 1(254). S. 149–155.

8. Kuznecov A.M. Pole // BES. Yazykoznanie. M., 1998.

9. Mamulyan A.S., Kashkin S.Yu. Anglo-russkij polnyj yuridicheskij slovar'. M., 2005.

10. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. URL: <http://ruscorpora.ru/index.html> (дата обращения: 10.10.2020).

11. Nikitina L.N. Kiberaddikciya nesovershenoletnih kak ugroza dlya obshchestva // Fenomenologiya i profilaktika deviantnogo povedeniya: materialy XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Krasnodar, 2018. S. 179–183.

12. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam) / E.G. Azimov, A.N. Shchukin. M., 2009.

13. Popova E.P. Evolyuciya leksiko-semanticheskogo pole «pravosudie» v anglijskom yazyke VII – XVII vv.: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2017.

14. Romanova T.V., Homenko A.Yu. Funkcionirovanie elementov semanticheskogo polya social'naya znachimost' v russkom i anglijskom yazykah po dannym slovarnyh i korpusnyh istochnikov // Vestn. S.-Peterb. un-ta. Yazyk i literatura. 2020. № 17(1). S. 49–73. DOI: <https://doi.org/10.21638/spbu09.2020.104>.

15. Chigasheva M.A. Semanticheskoe pole kak metod izucheniya leksiki // Problemy prikladnoj lingvistiki: sb. materialov Vseros. seminarov / pod red. kand. filol. nauk A.P. Timoninoy. Penza, 2002. S. 266–268.

16. Chudina-Shmidt N.V. Social'nye usloviya perekhoda lichnosti v sostoyanie ekstremala-destroera // Obespechenie obshchestvennoj bezopasnosti i protivodejstvie prestupnosti: zadachi, problemy, perspektivy: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Krasnodar, 2020. S. 508–511.

17. Sheina I.M. Leksiko-semanticheskoe pole kak universal'nyj sposob organizacii yazykovogo opyta // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Russkaya filologiya. 2010. № 2. S. 69–72.

18. Sheina I.M. Mezhkul'turnaya kommunikaciya kak proyavlenie lingvisticheskogo i kul'turnogo opyta: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2010.

19. Enciklopedicheskij slovar' po psihologii i pedagogike [Elektronnyj resurs] // Akademik. URL: [http://psychology\\_pedagogy.academic.ru/19183/](http://psychology_pedagogy.academic.ru/19183/) (дата обращения: 23.10.2020).

### *The interaction of the lexical and semantic fields “personality” and “addiction” in the Russian and English languages*

*The article deals with the lexical and semantic fields “personality” and “addiction” from the perspective of the reflection of the peculiarities of the society development in them in a definite period. The comparison of the concepts, included in the content of the lexical and semantic fields in the Russian and English language systems, shows the local or full differences of their semantics and the contradiction of the frequency of the use and the subject addiction of the words' meanings.*

**Key words:** *lexical and semantic field, the Russian language, the English language, structure.*

(Статья поступила в редакцию 01.07.2021)

**Г. АБДУЛЛАЕВА**  
(Баку, Азербайджан)

### ОБ АВТОРСКОМ ПЕРЕВОДЕ СТИХОТВОРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В АЗЕРБАЙДЖАНЕ

*Рассматривается авторский перевод стихотворных произведений таких азербайджанских поэтов-автопереводчиков, как Вагиф Самедоглу, Флора Наджи, Ниджат Мамедов и др. Упомянутые авторы выросли в билингвальной среде, бытовавшей в Баку в конце XX в. и продолжающей существовать в начале XXI в. Объединяющей чертой этих поэтов является восприятие азербайджанской и русской культур, азербайджанского и русского языка как двух дополняющих друг друга миров.*



Ключевые слова: авторский перевод, литературная среда, перевод, стихотворение.

С XIX в. под влиянием русско-азербайджанского общественно-социального, политического, языкового и культурного контактирования в азербайджанской литературе складывается традиция билингвизма, которая продолжается в XX в. в творчестве советских писателей Азербайджана и на современном этапе литературного процесса. Это были в основном ведущие представители азербайджанской городской прозы, выросшие в Баку и преимущественно в семьях интеллигенции. Сложившаяся ситуация послужила становлению особого вида переводоведения – авторского перевода. В подтверждение этой мысли достаточно привести имена писателей, занимавшихся переводом собственных сочинений, – Ч. Гусейнов, Анар, И. Касумов, Г. Сеидбейли и др. Как отмечает Ф. Наджи, «находясь на стыке двух языковых систем, они приобретают некую “стереоскопичность” мышления, “двойное зрение”, позволяющее в сравнении увидеть и зафиксировать специфически национальное» [3, с. 207].

В период независимости широкое распространение также получает авторский перевод стихотворных произведений, который ведется как с азербайджанского языка на русский, так и с русского языка на азербайджанский. В этом смысле большой интерес представляют стихи таких поэтов, авторов-переводчиков, как Вагиф Самедоглу, Салим Бабуллаоглу, Флора Наджи, Ниджат Мамедов и др. Заме-

тим, что все упомянутые авторы родились в билингвальной среде, бытовавшей в Баку в конце XX в. и продолжающей существовать в начале XXI в. Объединяющей чертой этих поэтов является восприятие азербайджанской и русской культур, азербайджанского и русского языков как двух дополняющих друг друга миров, как две половинки одного целого. Все это синтезируется и проявляется в их оригинальном творчестве и, как результат, в их авторских переводах отдельных стихов.

Будучи одним из талантливых мастеров, принесших в 60-х гг. прошлого столетия новую атмосферу в литературную среду нашей страны, Вагиф Самедоглу на протяжении более полувека вносил ценный вклад в сокровищницу слова азербайджанского народа. «Наряду с Фикретом Годжа и Али Керимом он обновил стиль поэзии, “очеловечил” язык свободного стиха, его стихи стали говорить на простом азербайджанском языке» [1]. В его стихах гармонично соединились богатое литературно-художественное наследие азербайджанского народа, неисчерпаемые возможности национального фольклора и достижения мировой литературы. Он, как и другие поэты-шестидесятники, затронул в своем творчестве темы Аллаха, одиночества, бренности человека, смерти, тоски, и в советские годы вывел их из-под негласного запрета. Используя возможности свободного стиха, Вагиф Самедоглу добился в своих стихах полноценного и развернутого описания психологии современного человека.

Особенность поэзии Вагифа Самедоглу заключается также в том, что в каждом своем стихотворении он создает некий символический образ. Но интересно то, что в переводе своих стихов поэт не только сохраняет этот образ, но и передает его с точки зрения русского восприятия жизни. При этом оригинальное стихотворение и перевод становятся двумя полноценными произведениями, затрагивающими общечеловеческие проблемы, переживания, состояния и ощущения. В этом смысле символично стихотворение Allah gündə bir kərpic düşür, которое было переведено Вагифом Самедоглу и напечатано в журнале «Литературный Азербайджан» (2009/6). Сравним стихотворение и его авторский перевод:

Allah  
gündə bir kərpic düşür  
ömrümün sarayından...

Allah  
gündə bir kərpic düşür  
ömrümün...

Allah  
gündə bir kərpic düşür...

Allah  
gündə bir kərpic...

Allah  
gündə bir...

Allah  
gündə...

Allah...

*Авторский перевод:*

Господи  
ежеденно  
из пристанища жизни моей  
падают дни по кирпичику

Господи  
ежеденно  
из пристанища жизни моей  
падают дни

Господи  
ежеденно  
из пристанища жизни моей  
падают

Господи  
ежеденно  
из пристанища жизни моей

Господи  
ежеденно  
из пристанища

Господи  
ежеденно

Господи...

Интересно отметить, что образы, созданные поэтом, не всегда могут передать профессиональные переводчики. Достаточно сравнить перевод стихотворения *Şair kimi yox, / Şeir kimi ölmək istəyirəm*. Это стихотворение было переведено как самим автором, так и Надией Кафаровой. Рассмотрим текст оригинала и его переводы более подробно.

Şair kimi yox,  
Şeir kimi ölmək istəyirəm.  
Oxunmaq arzusuyla yaşayırəm  
əvvəldən axıra  
kimi oxunmaq...  
Əzbər qalmaq istəyirəm  
kiminsə yadında!

Это стихотворение выражает поэтическое кредо Вагифа Самедоглу, раскрывает характер и душу его поэзии. Повторяющееся *istəyirəm* указывает на то, как он мечтает быть понятым и принятым людьми, чтобы его поэзия осталась в душе народа на века. Поэт открыто говорит о своем желании: *oxunmaq, əzbər qalmaq*. Желание и надежда – вот его спутники, которые поэт великолепно раскрывает посредством динамики свободного стиха. Не меркнет этот образ поэта и в его вольном переводе, который он тоже передает через свободный стих.

Не как поэт,  
А как стихи я умереть желаю.  
Живу мечтой и чаю  
Быть до конца читаемым  
Хочу остаться в чьей-то памяти  
Назубок знаемым.  
Безумно обожаемым...  
Не как поэт,  
А как стихи –  
Незабываемым.

Он «желает», «живет мечтой», «хочет остаться» в «чьей-то памяти» «назубок знаемым», «до конца читаемым». Более того, в русском переводе автор добавляет последние четыре строчки, которые еще больше усиливают желание и эмоции, испытываемые поэтом. Динамичность свободного стиха в русском тексте дает поэту возможность развернуться вглубь и вширь.

Но этот образ теряется в переводе, сделанном Надией Кафаровой:

Не как поэт,  
А как сонет  
Канул бы...  
С мечтой быть прочтенным  
От корки до корки  
Пусть помнят меня  
Наизусть!

Перевод Н. Кафаровой несколько суховат. Выбор слов передает точность мысли, но никак не эмоции и пылкость оригинала. Переводчик не смогла передать, с одной стороны, лиричность, с другой – простоту стихотворения В. Самедоглу. Лексемы *сонет, канул, от корки до корки* придают переводу определенную вычурность, и дистанцируют поэта от его желания быть *знаемым* и *читаемым*.

С лирикой Вагифа Самедоглу перекликается поэзия Флоры Наджи. Доктор филологических наук, профессор Флора Наджи – спе-

циалист по проблемам русской и азербайджанской литературы, вопросам художественного перевода, известный журналист и главный редактор научно-популярного журнала YOL и журнала «Русский язык и литература в Азербайджане», автор четырех сборников стихов, написанных на русском и азербайджанском языках – «Круг жизни», «Ночной дождь», Qayıt, baxım gözlərinə, Nəyatın qəfəsi. Как автор-билингв, она большую часть своих стихов переводит на азербайджанский язык сама. Например:

Время  
Отстукивают в тиши  
Настенные часы,  
Отсчитывая жизни  
Секунды, минуты, часы.  
Время – неумолимо,  
Жестоко оно,  
Остановить его  
Никому не дано.  
И с каждым движеньем  
Стрелки часовой  
Прошлое наше  
Становится длинней,  
Занимая пространство  
Будущих дней.

Вольный стих, выбранный поэтессой, помогает точно в поэтической форме отобразить образ времени и его неумолимости. Образ тикающих часов заставляет задуматься о прошлом, будущем и бренности жизни. И он четко переносится в азербайджанский текст:

Saat  
Gecə sakitliyində  
Saatın səsi gəlir.  
Ömrümüzdən qorub düşən  
Anları sayır bir-bir.  
Əqrəbin hər tərənisi  
Azaldaraq gələcəyi  
Artırır bizim keçmişini...

Азербайджанский вариант вдвое меньше, но ничуть не слабее передает чувство трепета, возникающее перед вечностью времени. Несмотря на вольность, позволенную автором, перевод гармонично соединил в себе образ и чувства поэтического произведения.

В стихотворении «Дочери» и в переводе этого стихотворения Doğulduğun günə alqış поэт прибегает к расширению и конкретизации повествования. Сравним:

Д о ч е р и  
Судьба так долго меня томила  
И наконец тобой меня вознаградила,  
Я этот день благословляю!

В этот мир явилась ты,  
Как воплощение моей мечты,  
Я этот день благословляю!

И с тех пор, каждый год, 9 мая,  
День рождения твой отмечая,  
Я этот день благословляю!

Doğulduğun Günə alqış  
Tanrı məni çox gözlədir,  
Sonra səni bəxş eyləyib.  
Doğulduğun Günə alqış.

Bu dünyaya gələrək sən,  
Hər arzumu çin etmişən.  
Doğulduğun Günə alqış.

Hər il, hər il doqquz mayı,  
Mən sanıram tale payı,  
Doğulduğun Günə alqış.

Ad gününü qeyd edəcəm,  
Sevə-sevə mən deyəcəm:  
Doğulduğun Günə alqış!

В переводе стихотворения чувствуется большая эмоциональность. Чувство благодарности, трепета, любви и упоения пронизывают стихотворение на азербайджанском языке больше, чем в оригинальном тексте. На наш взгляд, перевод стихотворения сильнее и богаче, чем его оригинал. Таким образом, можно утверждать, что Флора Наджи, как и ее предшественник, в своих авторских переводах стремилась передать тексты не буквально, а образно, что ей успешно удавалось.

Другим нашим современником, который также переводит свои стихи, является Ниджат Мамедов. Ниджат Мамедов – поэт, эссеист, переводчик – уникальное явление в азербайджанской литературе. Его творчество отличается тем, что его работы – это и художественные произведения, и научно-философские исследования одновременно. Во вступительной статье к книге автора «Непрерывность» Евгения Сулова очень точно отмечает, что поэтический мир поэта «существует одновременно в нескольких планах и на разных скоростях. Часто какой-то вопрос задает начало ситуации, и здесь поэзия начинает сближаться с философией» [4, с. 6]. В этом легко убедиться, если почитать одно из его стихотворений-текстов-размышлений, которое он написал на русском языке:

Здесь не будет ни одного аргумента  
по принципу «Ибо сказано».  
Распрощавшись с «Я», освобождаешься  
от попыток

обездвижить себя в ловушке слов и снов.  
 Существуют вопросы, ответы на которые  
 неизбежно бинарны.  
 Но имеется такое состояние вне языка,  
 где «да» и «нет» образуют единство.  
 Это и есть великолепие в нищете.  
 Высказыванию «ты поэт, и поэтому с тобой  
 все ясно»  
 отказано во всеохватности.  
 Самоидентификация, исходящая  
 от человека,  
 всегда будет неполноценной. Все вещи и люди  
 равны.  
 Шакьямуни равен муравью, муравей равен  
 облаку, облако твоему облику.  
 Чтобы окончательно постичь и достичь себя  
 необходимо умереть.  
 Смерть, помысленная как распад, есть  
 тотальная сложность. Пожалуй,  
 лишь сложность вбирает в себя  
 истинность и ложность. До смерти  
 стихотворение служит местом,  
 где можно прикоснуться к Отсутствию.  
 Эволюция в поэзии –  
 все большее осваивание безграничной  
 территории Шума.  
 Предельное расширение  
 приводит к изначальной незамутненности.  
 Правил нет  
 либо они меняются с каждой секундой.  
 Misreadings как двигатель эволюции  
 Хотя я не лингвистический оптимист,  
 не думаю, что словами  
 можно выразить все, что угодно. Иначе  
 не было бы музыки, поцелуев  
 и петляющих ласк.  
 Слова сами свидетельствуют о собственной  
 недостаточности.  
 Не тоской ли о возвращении к Природе  
 пронизан этот текст?  
 Когда ты молод, весь мир кажется тебе  
 неделимым состоянием, но  
 не дай бог ощутить себя центром мира.  
 Все уже соотнесено  
 и взаимосвязано и нет  
 никаких разрозненных элементов, которых  
 следовало бы соединить в целое.  
 В основном я торчу дома, вероятно,  
 потому что здесь  
 действует закон перспективы: чем дальше  
 продвинулся,  
 тем меньше тебя видно.  
 Движешься от глупости к глубости. К тому же  
 писатель не вписывается  
 ни в одну компанию. Да и выходить на улицу  
 слишком дорого.  
 Но выпить кофе, бывает, хожу. И уже не один.  
 март 2014 – ноябрь 2015

Особенностью творчества Ниджата Мамедова является способность излагать свои мысли в тексте, под которым автор понимает «не конгломерат мыслей и идей», а «средоточие импульсов в себе самом и направленных во-вне» [2, с. 48].

Однако интересно отметить, что при переводе своих текстов Н. Мамедов подходит не как автор, а как переводчик. Сравним вышеизложенный текст с азербайджанским переводом, сделанным автором.

*Перевод:*

Burada «çünkü deyilmişdir ki» prinsipinə əsaslanan  
 heç bir arqument olmayacaq.  
 “Mən”inlə vidalaşmış tələsik sözlərin və gözlərin  
 tələsinə  
 qapanmadan azad olursan.  
 Cavabları qaçılmaz tərzdə birmənalı olan suallar  
 mövcuddur.  
 Fəqət dildən xaric elə bir hal var ki,  
 orada “hə” və “yox” vəhdət təşkil edir.  
 Yoxsulluğun gözəlliyi də elə məhz budur.  
 “Sən – şairən, məlum məsələdir” ifadəsi varlığa  
 darlıq edir.  
 İnsanın dodaqlarından çıxan özünütəyin  
 həmişə natamam olacaq. Bütün əşyalar və insanlar  
 bərabərdir.  
 Şakıyının bütü qarışqaya, qarışqa buluda,  
 bulud sənəin simana bərabərdir.  
 Özünü sonadək dərk edib tərək etməyə çalışmaq  
 labüddür.  
 Parçalanma qismində anılmış ölüm –  
 son həddə çatdırılmış qəlizlikdir. Çox güman ki,  
 yalnız qəlizlik  
 həqiqət və yanlışlığın izlərini içində gizlədir.  
 Ölməmişdən öncə şeir yox olmağa toxunmaq  
 yeridir.  
 Poeziyadakı təkamül Küyün sərhədsiz  
 ərazisinin  
 getdikcə daha çox mənimsənməsidir. Maksimal  
 genişlənmə  
 ilkin duruluğa gətirib çıxarır. Qaydalar yoxdur  
 ya da onlar hər an dəyişir. Misreadings təkamülün  
 təkanı kimi.  
 Hərçənd mən linqvistik optimist deyiləm,  
 düşünürəm ki, sözlərlə  
 istənilən fikri ya hissi ifadə etmək olar. Əks halda  
 nə musiqi, nə öpüşlər,  
 nə də xumarlandırıcı tumarlar olardı.  
 Sözlər özü dözümsüzlükləri barədə şahidlik edir.  
 Bəlkə bu mətn Təbiətə qayıdış həsrətinin əsiridir?  
 Kiçik olanda bütün dünya sənə bölünməz görünür,  
 amma  
 nəbədə özünü kainatın mərkəzi sayasan. Hər şey  
 artıq bir-biri ilə uyarlı, bağlıdır,  
 birləşdirməli lazımlı olan heç bir dağınıq zərflər  
 toplusu da yoxdur.

Əsasən evdə itib-batıram, itib-bitirəm, yəqin  
o səbəbdən ki, burada  
perspektiva qanunu hökm sürür: uzağa getdikcə az  
görünürsən, kiçilirsən.  
Avamlıqdan davamlığa hərəkət edirsən. Üstəlik  
şairə  
uyğun gəlmir heç bir dairə. Küçəyə çıxmaq çox  
baha başa gəlir.  
Amma ara-sıra qəhvə içməyə yollanıram.  
Sevgilimlə bərabər.

Весь текст можно обозначить как буквальный перевод оригинала. Однако буквализм здесь профессиональный, поскольку автор трудно воспринимаемый русский текст очень доходчиво доносит на азербайджанском языке. В переводе теряется нагроможденность конструкций русского языка, и текст получает некую певучесть, которая объясняется, конечно, природной ритмикой азербайджанского языка.

Более того, в азербайджанском варианте ярко ощущается стремление показать, что «настоящий текст, – по определению самого эссеиста-переводчика, – говорит не о любви, Боге, одиночестве, Родине, жизни/смерти и т. д. – а всегда о сущем, тематичность же носит, в лучшем случае, третьестепенную функцию» [2, с. 39–40]. Эта черта «настоящего текста» прослеживается во всех работах Н. Мамедова.

Таким образом, благодаря ситуации азербайджано-русского билингвизма, которая существует до сих пор, авторский перевод не потерял своей актуальности и в настоящее время. При этом гений автора проявляется в его эволюции от автора монолингва до писателя-переводчика, отрицающего художественный билингвизм и культурную гибридность: “...the genius of the author was understood as evolving from a single, monolingual, national/cultural identity, ignoring histories of literary bilingualism and cultural hybridity” («...гений автора понимается как эволюционирование из единой, одноязычной, национальной/культурной идентичности, тем самым игнорируется история литературного двуязычия и культурной гибридности» (перевод наш. – Г.А.)) [5, р. 1–2].

Другими словами, писатели-билингвы авторскими переводами разрушают границы между разными культурами и языковыми возможностями. Навыки таких писателей проявляются в возможности форсировать между двумя языками и между культурной идентичностью, что особенно ярко прослеживается в стихотворных произведениях азербайджанских поэтов-автопереводчиков.

## Список литературы

1. Вагиф Самедоглу – поэт будущего // Библиотека Хуршида Даврона [Электронный ресурс]. URL: <http://greylib.align.ru/1118/vagif-samedoglu-poet-budu-shhego-natavan-faik-na-sumrachnoj-ploskosti-stenyugaslo-okno.html> (дата обращения: 03.04.2021).
2. Мамедов Н. Карта языка. Баку, 2010.
3. Наджи Ф. Современность истории и истории современности. Типы отношений к истории и современности в русской и азербайджанской прозе 1970–80-х годов. Баку, 2012.
4. Сулова Е. Солнечный шифр и непрерывность Ниджата Мамедова // Мамедов Н. Непрерывность. Чебоксары – Нижний Новгород, 2018.
5. Hokenson J.W., Munson M. The Bilingual Text: History and Theory of Literary Self-Translation. Manchester, UK & Kinderhook, NY, USA, 2007.

\* \* \*

1. Vagif Samedoglu – poet budushchego // Biblioteka Hurshida Davrona [Elektronnyj resurs]. URL: <http://greylib.align.ru/1118/vagif-samedoglu-poet-budu-shhego-natavan-faik-na-sumrachnoj-ploskosti-stenyugaslo-okno.html> (data obrashcheniya: 03.04.2021).
2. Mamedov N. Karta yazyka. Baku, 2010.
3. Nadzhi F. Sovremennost' istorii i istoriya sovremennosti. Tipy otnoshenij k istorii i sovremennosti v russkoj i azerbajdzhanskoj proze 1970–80-h godov. Baku, 2012.
4. Suslova E. Solnechnyj shift i nepreryvnost' Nidzhat Mamedova // Mamedov N. Nepreryvnost'. Cheboksary – Nizhnij Novgorod, 2018.

## *The author's translation of the poetry in Azerbaijan*

*The article deals with the author's translation of the poetry of such Azerbaijan poets-auto translators as Vaqif Samedoglu, Flora Nadzhi, Nidzhat Mamedov, etc. The authors grew up in the bilingual community in Baku in the end of the XX<sup>th</sup> century and in the beginning of the XXI<sup>st</sup> century. The unified characteristic of these verse writers is the comprehension of the Azerbaijan and Russian cultures, the Azerbaijan and Russian languages as two completing each other worlds.*

**Key words:** *author's translation, literary community, translation, poem.*

(Статья поступила в редакцию 26.07.2021)



ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

**Я.О. ГУДЗОВА**  
(Москва)

**ЖИЗНЬ «ПОД ИГОМ БЕЗУМИЯ»:  
ЖАНР СКАЗКИ В ТВОРЧЕСТВЕ  
И.С. ШМЕЛЁВА  
И М.Е. САЛТЫКОВА-ЩЕДРИНА**

*Опыт М.Е. Салтыкова-Щедрина имплицитно присутствует в наследии И.С. Шмелёва в виде цитат, аллюзий, реминисценций. Поиски путей борьбы со злом и опора на национальные духовные ценности сблизил во многом разных писателей, актуализировав в их творчестве жанр сказки, отвечающий требованиям пробуждения и воспитания гражданских чувств, воздействия на молодое поколение и широкие народные массы.*



Ключевые слова: И.С. Шмелёв, М.Е. Салтыков-Щедрин, сказка, духовные ценности.

Связь творчества И.С. Шмелёва с традициями русской литературы в последнее десятилетие серьезно и основательно изучается [1; 5–7]. Однако параллель И.С. Шмелёв – М.Е. Салтыков-Щедрин до сих пор не попадала в поле зрения исследователей, сопоставления имен двух классиков на сегодняшний день являются случайными или эпизодическими. Это тем более удивительно, что биографические и художественные обстоятельства дают веские основания для глубоких литературоведческих изысканий.

Жизнь Шмелёва, как и Салтыкова-Щедрина, пришлось на непростой период русской истории. Однако общественно-политические и социальные коллизии предреформенной и пореформенной России не шли ни в какое сравнение с той духовной бездной, в которую ввергли страну события XX в. Оба писателя в полной мере могли оценить направление общественно-политических изменений, поскольку были хорошо осведомлены о настоящем положении дел. Длительная служба в провинции Салтыкова-Щедрина и Шмелёва обогатила их не только проникновением в механизмы государственного устройства, но и знанием простого народа, сильных и сла-

бых сторон его характера, народных чаяний, устремлений и веры.

Закономерно, что эволюция творчества обоих художников была связана с натуралистическими тенденциями в русской литературе, а также с авторитетами И.А. Крылова и Н.В. Гоголя. Естественно при этом, что схожие влияния получили в сочинениях писателей самобытное воплощение, которое отвечало особенностям художественного дарования, требованиям времени и характеру этико-эстетического видения мира.

Салтыков-Щедрин не входил в число особо почитаемых Шмелёвым писателей. Признанный традиционалист, автор «Лета Господня» благоговел перед классиками, отражавшими духовные идеалы русского народа, ценность которых невероятно возросла в изгнании. Прозревая в И.А. Ильине талант понимания скрытых законов «Живого слова», надеясь на его мастерство «Поэта-Мыслителя», Шмелёв писал: «Вы можете – да, можете – как-то совсем по-новому дать нам – и как же это нужно теперь особенно! – и Пушкина, и Крылова, и Гоголя, и Лескова, и Достоевского, и Толстого... – весь наш Олимп, русский святой Олимп, – Афон! И мы раскроем бесценные новые сокровища в россыпях, будто бы отработанных» [3, с. 394].

Салтыков-Щедрин, творческий дар которого заключался не столько в утверждении идеала, сколько в обличении социальных и общественных пороков, не всегда удаивался положительным отзывам Шмелёва. Сатирический метод отражения действительности был неорганичен для писателя, творческая эволюция которого венчалась созданием «духовного романа». Тем не менее щедринская традиция имплицитно присутствует в наследии Шмелёва в виде цитат, аллюзий, реминисценций. Следы влияния сатирика свидетельствуют о сложном и противоречивом развитии отечественного литературного процесса, о непреходящей ценности наследия Салтыкова-Щедрина и его способности влиять на художественное развитие русской литературы. Символические сказки Шмелёва – лучшее тому доказательство.

Закономерно, что тяготы «призрачной жизни» русского эмигранта актуализировали жанр сказки с его особым миром, подразумевающим не только чудесные превращения и борьбу с силами зла, но и обязательное торжество добра и справедливости. Вера в счаст-

ливый финал схватки с врагами и противостояния внешней и внутренней тьме была нужна не так самому Шмелёву, как «растрепанным», по выражению писателя, силам эмиграции, забывающей о Родине и уходящей «в базар». «Хуже обывателя», – печалился художник [3, с. 30].

Удивителен не так сам сказочный жанр, как тон учительства и наставления, трудной совместимый с характером художественного дарования Шмелёва и генетически связанный с опытом Салтыкова-Щедрина. Это тем более показательно, что автор «Богомолья» и «Лета Господня» многократно признавался, что в творчестве его ведет несовместимое с обдумыванием наитие, произведение рождается из «туманной дымки», «ощущения», «дрожи», «из вспышки где-то между сердцем и... душой... но никогда не из сознательности, сознательности» [4, с. 176]. Любая попытка воздвигнуть на читателя рационально-понятийно, обнаженно-тенденциозно вызывала у Шмелёва внутреннее сопротивление: «Для меня, как писателя – немного художника (прости мне, Боже, но это не самолюбование, а робкая надежда!) великое мучение – писать острое, больное – дня-века сего» [3, с. 45]. Тем не менее ответом на вызовы времени был большой корпус публицистических произведений и символические сказки.

Все произведения писателя этого жанра, а это семь политических сказок («Панкрат и Мутный», «Веселый барин», «Степное чудо», «Преображенец», «Всемога», «Иностранное тело», «Сладкий мужик») впервые вышли в серии «Книга для всех» в Москве 1919 г. под названием «Степное чудо. Сказки». В эмиграции сказки были опубликованы в Париже в 1927 г. Тогда же писатель отправил книгу Ильину с многозначительной припиской: «Посылаю Вам “Степное Чудо”, – сказочки, писанные тогда еще, когда самое светлое в душе-жизни не было еще побито...» [Там же, с. 30]. Философ оценил не только политическую актуальность, но и стилистическое мастерство произведений, которые он прочитал одновременно с «Человеком из ресторана». «Но какой же Вы разный! – восторгался Ильин. – Полное перевоплощение... Такие ведь те Предметы, которые созданы Творцом. И из каждого Вы говорите на “евонном” языке» [Там же, с. 32].

Сказки во многом продолжали ту тенденцию в изображении народа, которая, по мнению Шмелёва, доминировала в творчестве Салтыкова-Щедрина и вызывала нарекания писателя-эмигранта. Акцент на темных сторонах

народного характера Шмелёв считал извращенным изображением России. Он надеялся на торжество народного духа, хотя и признавал пугающую многогранность русской души. Однако под неумолимым давлением истории даже вера Шмелёва в народ пошатнулась. В письме к А.Б. Берману от 2 августа 1919 г. он с нескрываемой горечью писал: «Понимаете ли, жизнь не наладится! Таков наш народ, что хоть улицу им мети. И долго будут им мети, пока эта метла не измотается или пока метельщики не потеряют охоты. А самые страшные метельщики – убитые Богом г.г. левейшие социалисты» [9].

Ответственность за проповедь вседозволенности и духовное растрепывание народа Шмелёв возлагал на революционных идеологов. В символических сказках писатель настойчиво доказывал, что навязываемая народу система взглядов – «иностранное тело», «занозница», «мозговая холера», действие которой направлено на разрушение в человеке духовного естества. Как и у Салтыкова-Щедрина, в сказках Шмелёва «потеря совести» чревата перерождением человека в зверя.

Такую метаморфозу переживает единственный сын вдовы-мещанки Ванюшка («Иностранное тело»), которому сосед из передовых внушил, что «нет никакого Бога, а... все через обезьяну!» [11, с. 592]. Последствия внушения не заставили себя долго ждать: в скором времени герой потерял дар человеческой речи и начал рычать. Уместно вспомнить описание дикого помещика из одноименной сказки Салтыкова-Щедрина, который утратил «способность произносить членораздельные звуки и усвоил себе какой-то особенный победный клик, среднее между свистом, шипеньем и рываньем» [8, т. 16(1), с. 28].

Иносказательное изображение человеческих пороков, пугающего процесса расчеловечивания и у Салтыкова-Щедрина, и у Шмелёва связано с живописанием животного мира. Художественная практика, укорененная в фольклорной и литературной традициях, получила в политических сказках двух авторов оригинальное преломление.

Герои сказок Салтыкова-Щедрина делятся на жертв и хищников. Эта оппозиция четко пролеживается в заглавиях ряда произведений, где напряжение смысловых полюсов имеет социальную обусловленность: «Самоотверженный заяц», «Медведь на воеводстве», «Бедный волк» и др. В дальнейшем, однако, акцент сместился на проблемы внутреннего порядка, которые не имели ярко выраженной

социальной маркировки. Например, в сказке-элегии «Приключение с Крамольниковым» в центре внимания автора не так «подавляющий порядок вещей», как проблема «запечатанной» души. Показательно, что мотив «запечатанной» души будет не единожды воспроизведен Шмелёвым для характеристики потенциальных возможностей народного духа, «запечатанного» веками угнетения и порока [12, с. 180].

Зооморфные сравнения у Шмелёва являются знаками недостаточной человечности героев. Ванюшку из сказки «Инородное тело» за смиренный характер и покладистость любовно называли «овдой» и «теленком». После соблазнения революционными идеями у героя «мозги спутались» и он так изменился, что стал «волк волком». Веселый барин из одноименной сказки в глазах окружающих то «ворона», то боров, а герой «Всемогий» – «баран». В целом, однако, Шмелёв не прибегал к прямому уподоблению социальных типов представителям животного мира. В этом смысле писатель-эмигрант ближе к традиции Гоголя, чем Салтыкова-Щедрина.

К сатирику Шмелёв относился предвзято, упрекал его в искажении исторической правды, едва ли не отказывая в любви к народу и России. Между тем Салтыков-Щедрин видел в простом человеке не уничтоженное веками угнетения стремление к правде, желание жить по совести, путь самопожертвования. Другое дело, что примеры подобного рода в его произведениях немногочисленны, а носители положительных качеств нетипичны для своей среды. Герои-правдоискатели («Дурак», «Рождественская сказка», «Праздный разговор») не вписываются не только в свою социальную среду, но и во весь строй современной им жизни.

Таков десятилетний Сережа Русланцев из «Рождественской сказки», страстный порыв которого к царству света, добра и правды закончился трагически. Герой сказки с красноречивым названием «Дурак» обречен на непонимание не только окружающих, но и любящих родителей. Иванушка был «дурак особенный», «мудреный», «справедливый», в том смысле, в каком это слово понимает простой народ. Кротость, золотое сердце и отсутствие подлых мыслей делали героя чужим для общества и неблагонадежным для власти: «На пожары бегают, больных выхаживает, нищих табунами домой приводит» [8, т. 16(1), с. 147]. Однако, по мнению сатирика, за такими людьми будущее: в «большого человека» растет «маленькое дитя», в котором нашла приют изгнанная

и поправная обществом совесть («Пропала совесть»). Крамольников («Приключение с Крамольниковым») не может быть безоговорочно причислен к героям-правдоискателям, взыскующим истины. Однако и он необходимое звено в цепи превращений, ведущих к тому, чтобы человеческое в жизни «всегда и неизбежно» торжествовало над «гиенским» («Гиена»).

Эта концептуальная мысль сказок Салтыкова-Щедрина должна была стать лейтмотивом в цикле рассказов «Умирающие», который не был реализован соответственно первоначальному замыслу. Рассказывая о своих планах, сатирик писал И.С. Аксакову, что в эпилоге на сцене появляется Иванушка-дурачок, «судит и рядит, сначала робко, а потом все лучше и лучше». И дальше: «Я предположил себе постоянно проводить мысль <...> о том, что возрождение наше не может быть достигнуто иначе, как посредством Иванушки-дурака» [8, т. 18(1), с. 191]. С героями такого типа в сказках Салтыкова-Щедрина связано представление о Правде как евангельской заповеди любви к ближнему.

Идеалы самого Шмелёва на протяжении всей жизни тоже были связаны с национальными духовными ценностями, которые, по твердому убеждению писателя, не истребимы никакими историческими безднами и провалами. «В прошлом у всех нас, в России, было много живого и подлинно светлого, что, быть может, навсегда утрачено, – писал Шмелёв П.Б. Струве в 1925 г. – Но оно было. Животворящее проявление Духа Жива, что, убитое, своею смертью воистину должно пожать Смерть. Оно жило – и живет донныне – как росток в терне, ждет...» [2, с. 401]. Всеми силами Шмелёв восстанавливал в памяти события, лица и «души», чтобы донести до читателей правду о России, которая в символической форме отразилась в том числе в цикле его сказок.

В попании извечных законов духа Шмелёв видел главную вину советских преобразователей. Новая вера героев-революционеров была «от ума» и «про человечество». Она оборачивалась душевной смутой, дикими вывертами рассудка, жестокими преступлениями. Само понятие «высшей правды» профанировалось, превращаясь в злую насмешку над человеком. Это, например, демонстрирует герой сказки «Инородное тело», который понимает смысл правды революции так: «У дяденьки вон капиталы, а у меня штаны-брюки дырявые? Это позор для всего человечества!» [11, с. 593].

Испытаний безбожием и ложно понятой свободой у Шмелева не выдержал солдат лейб-гвардии Преображенского полка («Преобра-

женец»), наказанный за измену присяге и революционные «убеждения» разрушительной болезнью души. Сродни ему оболваненные новой пропагандой герои сказки «Степное чудо». «Дети родные» в лице солдата и матроса обируют мать – страдающую, чудом не погибшую Россию. Бесовская природа лозунгов новой власти очевидна для «строгого» мужика Панкрата («Панкрат и Мутный»), которого поразило пугающее сходство заезжего агитатора с изображением грешника в руках дьявола с картинки «Смерть Грешника».

Представление о добре и зле потерял отчаянный Всемога из одноименной шмелевской сказки. Герой заключает сделку с бесом не столько ради удовольствия и несметных богатств, сколько из возможности «весь свет перетрясти». «Серый» не ошибается, когда подозревает в стороннике революционного хаоса потенциальную жертву. Герой из той категории людей, которым «душа без надобности»: «Есть у тебя, Всемога, товарищ, зря валяется, промеж требухи болтается» [11, с. 585].

Показательно, что наименее восприимчивыми к революционным псевдоценностям оказываются крестьянские герои политических сказок Шмелёва, оценивающие жизнь на бесхитростный, веками усвоенный крестьянский лад: «Намутили-намурили... овса ни у кого не стало!..» [Там же, с. 600]. Не случайно все сказочные произведения Шмелёва имеют счастливый исход, что еще раз подтверждает веру писателя в нравственный потенциал народа, несокрушимый никакими историческими бурями.

О действенности и доходчивости сказочного жанра свидетельствует тот небезынтересный факт, что единомышленник и друг Шмелёва философ Иван Александрович Ильин в сказочной форме представил ряд собственных публицистических выступлений. В письме к Шмелёву от 30 августа 1935 г. он сообщал о десяти политических сказках, написанных под названием «невинные сказки», и просил писателя о честном дружеском отзыве: «Может быть, это глупо, пошло и бездарно?» [4, с. 96].

В восторженном отклике на смелое выступление друга в новом для него жанре Шмелёв, по существу, пересмотрел свое отношение к сатирику XIX в. «Прочитал с большим удовлетворением Ваши две сказочки. Как все у Вас – и этот род творчества – талант <...> На днях мне один знакомый говорил: “смотрите, вот вам и новое бесспорное дарование, Воскрешение Щедрина”. Я мог только подтвердить, что мне и не было трудно: “о, бесспорное и редкое дарование”» [Там же, с. 114].

Уместно вспомнить, что цикл Салтыкова-Щедрина, который формировался на протяжении долгих лет, в окончательном варианте венчался не собственно сказочным жанром. На сознательный отход автора от жанра сказки к рассказу исследователи обращали внимание давно: бездна исторического безвременья и греха у сатирика побеждается христианскими мотивами «Рождественской сказки» и «Христовой ночи».

Вопрос об эволюции шмелевского цикла тоже представляет значительный литературоведческий интерес. Правда, прямых авторских указаний здесь почти нет: только сказка «Степное чудо» имеет подзаголовок «сказ». «Сладкий мужик» вообще не вошел в корпус сказочных произведений пятитомного собрания сочинений Шмелева, а в самом полном на сегодняшний день двенадцатитомном собрании – маркируется как «рассказ». Тем не менее многообразие творческих подходов реализуется в ряде жанровых модификаций: «В цикле представлены сатирическая, дидактическая, пропагандистская сказки, сказка-антиутопия...» [9, с. 189].

Политические сказки во все времена были художественным способом противостояния враждебной силе внешних обстоятельств, направленных не на забаву читателя, а на оживление его совести и рост самосознания. Эту творческую задачу имел в виду Салтыков-Щедрин, когда по поводу «Истории одного города» писал: «Изображая жизнь, находящуюся под игмом безумия, я рассчитывал на возбуждение в читателе горького чувства, а отнюдь не веселонравия» [8, т. 18(2), с. 76].

Таким образом, борьба с социальным и онтологическим злом, а также поиски положительных жизненных оснований неизбежно сблизили двух писателей, разных по характеру художественного дарования, общественно-политическим взглядам и отношению к русской истории. Ответственность за живое слово в периоды общественной смуты актуализировала в творчестве Салтыкова-Щедрина и Шмелёва жанр политической сказки, более других отвечающий требованиям пробуждения и воспитания гражданских чувств, воздействия на молодое поколение и широкие народные массы.

#### Список литературы

1. Дзыга Я.О. Творчество И.С. Шмелева в контексте традиций русской литературы. М., 2013.
2. Из переписки И.С. Шмелева с П.Б. Струве и К.И. Зайцевым // Мосты. 1958. № 1. С. 399–415.

3. Ильин И.А. Собрание сочинений: переписка двух Иванов (1927–1934) / сост., вступ. ст. и коммент. Ю.Т. Лисицы. М., 2000.

4. Ильин И.А. Собрание сочинений: переписка двух Иванов (1935–1946) / сост. и коммент. Ю.Т. Лисицы. М., 2000.

5. Каскина Ю.У. И.С. Шмелев и русская классика XIX века: И.С. Тургенев, А.П. Чехов, Ф.М. Достоевский. М., 2019.

6. Костанян Н.Н. В тоске по России... Очерк Б.К. Зайцева «Финляндия» и рассказ И.С. Шмелева «Рубеж». М., 2020.

7. Мищенко А.К. Духовные искания И.А. Бунина и И.С. Шмелева в начале XX века. Орел, 2014.

8. Салтыков-Щедрин М.Е. Собрание сочинений: в 20 т. М., 1965–1977.

9. Черников А.П. Проза И.С. Шмелева: концепция мира и человека. Калуга, 1995.

10. Шмелев И.С. Письмо А.Б. Дерману от 2 августа 1919 г. // Лит. обозрение. 1997. № 4. С. 31.

11. Шмелев И.С. Собрание сочинений: в 5 т. М., 2000. Т. 8 (доп.).

12. Шмелев И.С. Собрание сочинений: в 12 т. М., 2008. Т. 5.

\* \* \*

1. Dzyga Ya.O. Tvorchestvo I.S. Shmeleva v kontekste tradicij russoj literatury. M., 2013.

2. Iz perepiski I.S. Shmeleva s P.B. Struve i K.I. Zajcevym // Mosty. 1958. № 1. S. 399–415.

3. Il'in I.A. Sbranie sochinenij: perepiska dvuh Ivanov (1927–1934) / sost., vstup. st. i komment. Yu.T. Lisicy. M., 2000.

4. Il'in I.A. Sbranie sochinenij: perepiska dvuh Ivanov (1935–1946) / sost. i komment. Yu.T. Lisicy. M., 2000.

5. Kaskina Yu.U. I.S. Shmelev i russkaya klasika XIX veka: I.S. Turgenev, A.P. Chekhov, F.M. Dostoevskij. M., 2019.

6. Kostanyan N.N. V toske po Rossii... Ocherk B.K. Zajceva «Finlyandiya» i rasskaz I.S. Shmeleva «Rubezh». M., 2020.

7. Mishchenko A.K. Duhovnye iskaniya I.A. Bunina i I.S. Shmeleva v nachale XX veka. Orel, 2014.

8. Saltykov-Shchedrin M.E. Sbranie sochinenij: v 20 t. M., 1965–1977.

9. Chernikov A.P. Proza I.S. Shmeleva: koncepciya mira i cheloveka. Kaluga, 1995.

10. Shmelev I.S. Pis'mo A.B. Dermanu ot 2 avgusta 1919 g. // Lit. obozrenie. 1997. № 4. S. 31.

11. Shmelev I.S. Sbranie sochinenij: v 5 t. M., 2000. T. 8 (dop.).

12. Shmelev I.S. Sbranie sochinenij: v 12 t. M., 2008. T. 5.

*The life “under the heel of madness”:  
the genre of fairy tale  
in the works of I.S. Shmelev  
and M.E. Saltykov-Shchedrin*

*The experience of M.E. Saltykov-Shchedrin is implicitly present in the heritage of I.S. Shmelev in the form of quotations, allusions and reminiscences. The searches of the ways of the tussle with evil and the reliance on the national moral values drew together the different writers, having made actual the genre of fairy tales in their works, filling the requirements of the recovery and education of civic feelings and the influence on the young generation and the masses at large.*

Key words: I.S. Shmelev, M.E. Saltykov-Shchedrin, fairy tale, moral values.

(Статья поступила в редакцию 02.08.2021)

**Л.Н. САВИНА**  
(Волгоград)

**НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ**

**А.М. БУЛАНОВА**

**(теоретико-методологические  
и историко-литературные аспекты  
соотношения рационального  
и эмоционального)**

*Представлен краткий обзор трудов А.М. Буланова – основателя волгоградской научной школы, посвященной изучению проблемы соотношения рационального и эмоционального в литературе и фольклоре. Особое место занимает републикация статьи А.М. Буланова «Теоретико-методологические и историко-литературные аспекты соотношения рационального и эмоционального», вышедшей в 2004 г. С течением лет этот материал, недоступный широкому кругу любителей словесности, не утратил своей актуальности.*

Ключевые слова: А.М. Буланов, научное наследие, рациональное и эмоциональное в литературе и фольклоре, мифологема сердца, христианская антропология.

Труды замечательного ученого и талантливого педагога Александра Матвеевича Буланова (1945–2006), доктора филологических наук, профессора Волгоградского государ-

ственного педагогического университета, почетного работника высшего профессионального образования Российской Федерации, известны широкому кругу литературоведов. Его статьи и монографии востребованы историками и теоретиками литературы, искусствоведами и культурологами, философами и психологами, они активно используются в вузовском преподавании целого ряда гуманитарных дисциплин.

А.М. Буланов родился 31 января 1945 г. в г. Бресте Белорусской ССР. После окончания с отличием историко-филологического факультета Волгоградского государственного педагогического института в 1968 г. он работал учителем русского языка и литературы в средней школе. Во время службы в Вооруженных силах СССР был награжден медалью «За освоение целинных и залежных земель». С 1970 г. жизнь А.М. Буланова была связана с Волгоградским государственным педагогическим институтом, где он прошел путь от ассистента до профессора, заведующего кафедрой литературы. С 1971 по 1974 г. обучался в аспирантуре МПИ имени В.И. Ленина, успешно защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата филологических наук по теме «Проблема автора в творчестве Ф.М. Достоевского 1860–1870 годов». Докторскую диссертацию по проблеме соотношения «ума» и «сердца» в произведениях отечественных классиков XIX в. А.М. Буланов защитил в 1992 г. С 1990 г. на протяжении шестнадцати лет он возглавлял кафедру литературы, которая под его руководством превратилась в динамично развивающийся научно-педагогический коллектив.

А.М. Буланов являлся автором нескольких монографий и более 90 научных, учебных и научно-методических работ. Под его руководством были защищены 4 докторских и 13 кандидатских диссертаций. В своей монографии «“Ум” и “сердце” в русской классике: Соотношение рационального и эмоционального в творчестве И.А. Гончарова, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого» (1992), созданной в период подготовки докторской диссертации, А.М. Буланов впервые сформулировал и обосновал основные положения, которые касались проблемы взаимодействия рационального и эмоционального аспектов в литературе и фольклоре. Впоследствии на базе его научных идей было создано и апробировано новаторское по своим методологическим установкам направление исследования соотноше-

ния «ума» и «сердца» в произведениях художественной литературы и фольклора, объединившее целый ряд широко известных российских и зарубежных ученых.

Осознавая настоятельную потребность искать и находить новые подходы к прочтению русской классики, ученый обратился к анализу мифологем «ума» и «сердца» в произведениях А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, И.А. Гончарова, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого. В монографии «Художественная феноменология изображения сердечной жизни в русской классике» (2003) литературовед, опираясь на святоотеческое наследие и опыт современной психологии и философии, представил принципиально новый, оригинальный взгляд на хорошо знакомые читателю произведения. Воспринимая мифологему сердца как некий универсум, А.М. Буланов распространял его практически на все аспекты изучения художественного текста: мотивно-образную систему, проблему жанра, вопросы композиции и сюжетосложения, стиливого своеобразия, особенности пространственно-временного континуума и т. д. Именно мифологема сердца была для него отправной точкой в исследовательском дискурсе, в стремлении выявить генетическую, типологическую и интертекстуальную общность художественно-этических установок золотого века русской литературы. Анализируя поведенческие модели и ценностные установки персонажей, прослеживая превращение головной идеи в «идею-страсть», ученый стремился осмыслить вклад отечественных писателей в мировую словесность.

Однако первой и последней «любовью» ученого оставался Ф.М. Достоевский, о котором А.М. Буланов мог вдохновенно говорить и с коллегой-филологом, и с учителем-словесником, и со школьником, впервые взявшим в руки книгу великого писателя. В своей монографии «Творчество Достоевского-романтика: проблематика и поэтика» (2004) ученый предложил принципиально новый взгляд на философско-этическую проблематику автора «Бесов», акцентируя внимание на художественной феноменологии изображения «сердечной» жизни в его произведениях.

Научные идеи А.М. Буланова нашли отражение и в целом ряде его публикаций, размещенных в журналах «Вопросы литературы», «Русская литература», а также в сборниках статей «Достоевский. Материалы и исследования», «Христианство и русская литература». Пристальный интерес он испытывал и к из-

учению творчества региональных писателей. Знаменательно, что первая кандидатская диссертация, посвященная произведениям волгоградского писателя Б.П. Екимова, была защищена именно под руководством А.М. Буланова.

Основные идеи творческого наследия А.М. Буланова получили развитие в трудах членов научно-исследовательской лаборатории «Рациональное и эмоциональное в литературе и фольклоре», действующей в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете на протяжении двадцати лет. За это время сотрудники лаборатории организовали и провели десять научных международных конференций, посвященных проблеме соотношения рационального и эмоционального в междисциплинарном аспекте. В русле методологии, предложенной основоположником волгоградской литературоведческой школы, они рассматривали произведения отечественной и зарубежной словесности и фольклора в контексте религиозно-философских учений и психолого-педагогических изысканий. По результатам работы конференций были изданы десять сборников научных трудов, на которые, как и на публикации самого А.М. Буланова, постоянно ссылаются литературоведы, лингвисты, искусствоведы, философы, психологи как в нашей стране, так и за рубежом.

К сожалению, не все труды ученого доступны современным исследователям. В их числе публикуемая нами работа «Теоретико-методологические и историко-литературные аспекты соотношения рационального и эмоционального». Вошедшая в сборник, изданный по итогам Первой Международной конференции «Рациональное и эмоциональное в литературе и фольклоре», эта статья А.М. Буланова представляет собой изложение его теоретико-методологических взглядов на проблему соотношения «ума» и «сердца» в изящной словесности. Утверждая мысль о неразделимости чувственного и рационального в художественном образе, автор отмечает, что отечественной классикой эта антиномия рассматривалась скорее не в духе европейских просветителей, а в традициях христианской антропологии, в свете учения Отцов Церкви о «сердце» как сокровенном центре личности. Умело сочетая концептуальную емкость, системность, целостность взгляда на художественную литературу с аналитическим поиском, А.М. Буланов одним из первых придает понятию «духовность» статус важнейшей теоретико-методологической категории, органически совме-

щая христианскую аксиологию с традиционным категориально-понятийным литературоведческим аппаратом. Именно поэтому исследовательская методология ученого не утратила своей актуальности.

#### Список литературы

1. Буланов А.М. Авторский идеал и его воплощение в русской литературе второй половины XIX века: учеб. пособие по спецкурсу. Волгоград, 1989.
2. Буланов А.М. Философско-этические искания в русской литературе второй половины XIX века («Ум» и «сердце» в творчестве Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого): учеб. пособие по спецкурсу. Волгоград, 1991.
3. Буланов А.М. «Ум» и «сердце» в русской классике: Соотношение рационального и эмоционального в творчестве И.А. Гончарова, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого. Саратов, 1992.
4. Буланов А.М. Художественная феноменология изображения сердечной жизни в русской классике (А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, И.А. Гончаров, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой): моногр. Волгоград, 2003.
5. Буланов А.М. Творчество Достоевского-романтика: проблематика и поэтика (Художественная феноменология «сердечной жизни»): моногр. Волгоград, 2004.
6. Буланов А.М., Мокрова М.В. Рассказы Б.П. Екимова и русская литературная традиция. Волгоград, 2007.

\* \* \*

1. Bulanov A.M. Avtorskij ideal i ego voploshchenie v russkoj literature vtoroj poloviny XIX veka: ucheb. posobie po speckursu. Volgograd, 1989.
2. Bulanov A.M. Filososfsko-eticheskie iskaniya v russkoj literature vtoroj poloviny XIX veka («Um» i «serdce» v tvorchestve F.M. Dostoevskogo i L.N. Tolstogo): ucheb. posobie po speckursu. Volgograd, 1991.
3. Bulanov A.M. «Um» i «serdce» v russkoj klassike: Sootnoshenie racional'nogo i emocional'nogo v tvorchestve I.A. Goncharova, F.M. Dostoevskogo, L.N. Tolstogo. Saratov, 1992.
4. Bulanov A.M. Hudozhestvennaya fenomenologiya izobrazheniya serdechnoj zhizni v russkoj klassike (A.S. Pushkin, M.Yu. Lermontov, I.A. Goncharov, F.M. Dostoevskij, L.N. Tolstoj): monogr. Volgograd, 2003.
5. Bulanov A.M. Tvorchestvo Dostoevskogo-romantika: problematika i poetika (Hudozhestvennaya fenomenologiya «serdechnoj zhizni»): monogr. Volgograd, 2004.
6. Bulanov A.M., Mokrova M.V. Rasskazy B.P. Ekimova i russkaya literaturnaya tradiciya. Volgograd, 2007.

\* \* \*

А.М. БУЛАНОВ

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ИСТОРИКО-ЛИТЕРАТУРНЫЕ АСПЕКТЫ СООТНОШЕНИЯ РАЦИОНАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО\*

В рамках исследования общеэстетических проблем теоретическое литературоведение так или иначе предпринимало попытки решать вопросы о соотношении рационального и эмоционального, разума и чувств (природа художественного мышления, структура художественного образа и т. п.). Однако вопрос о месте, роли эмоционального компонента в психологическом анализе, в характерологии, по сути, и не ставился. Проблематика же соотношения рационального и эмоционального представляется многоуровневой, требующей специального исследования. Необходимо помнить, что и рациональное, и эмоциональное и по отдельности, и в их соотношении являются объектом художественного изображения, во многом определяя своеобразие мира того или иного писателя, особенности и характер психологического анализа. Часто понимание соотношения разума и чувства в человеке самым решительным образом определяет способ изображения индивида.

Может быть, то, как русская классика видела и понимала это соотношение, как представляла художественную феноменологию сердечной жизни, имеет принципиальное значение, и вопрос этот особенно актуален в настоящее время, потому что «вина» эмоций кажется для многих очевидней «вины» разума.

Безусловно, само осмысление, понимание соотношения рационального и эмоционального в человеке во многом детерминируется социально. При этом важную роль, конечно, играют социально-исторические силы, не изменяющие биологическую природу человека, но влияющие на интенсивность протекания эмоциональных процессов, на общественно-по-

литическую детерминацию мотивационных выборов и предпочтений. Кроме специального творческого образования, нигде в высшей школе, к сожалению, не оказывают никакого воздействия на эмоциональную культуру молодого человека, не влияют на культуру чувств. Современные психологи отмечают, что «в психике людей имеются неосознанные механизмы, импульсы, определяющие характер познания тех свойств субъекта, которые даны им в перцепировании, причем эти механизмы, установки обладают социальной природой, то есть их устойчивость и изменчивость в прямой зависимости от социально-исторического процесса»\*\*. Разумеется, при всем при этом нужно учитывать известную самостоятельность, автономность развития идеологических форм общественного сознания, в особенности таких, как литература.

В первой половине XIX в. датский философ С. Кьеркегор, объявляя бунт против рационализма, писал: «В наш век громадного увеличения знаний забылось, что значит существовать»\*\*\*. Так что в XX в. аффективности стали уже обозначать как модус человеческой реальности, а эмоцию объяснять как некоторый способ понимания мира. Однако во многом справедливым остается вывод Л.С. Выготского о том, что «в самой психологии нет еще глубоко разработанного учения об эмоциях»\*\*\*\*. Сегодня понятно, что эмоции являются организующими элементами или факторами сознания, что художественное мышление – это «синтетическая деятельность творческого субъекта в единстве проявления мышления, воображения, эмоциональности и общительности»\*\*\*\*\*.

В русской классической литературе, обогатившей свой опыт европейской рационалистической мудростью, человек изображался все же не как «человек познающий», а скорее как существующий, т. е. в экзистенциальном смысле, как стали говорить уже в XX в. Важнейшей становится проблема бытия в единстве чувственного и рационального, и в худо-

\* Статья публикуется по следующему источнику: [Буланов А.М.] Теоретико-методологические и историко-литературные аспекты соотношения рационального и эмоционального // Соотношение рационального и эмоционального в литературе и фольклоре: материалы Междунар. науч. конф., г. Волгоград 21–24 окт. 2003 г.: в 2 ч. Волгоград: Перемена, 2004. Ч. 1. С. 4–12.

\*\* Ерунов Б.А. Мнение и умонастроение в историческом аспекте // История и психология. М., 1977. С. 120.

\*\*\* Kierkegaard S. Concluding Unscientific Postscript. Princeton, 1944. P. 221.

\*\*\*\* Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1958. С. 127.

\*\*\*\*\* Каган М.С. Человеческая деятельность. М., 1974. С. 169.



жественных образах рациональное неотделимо от эмоционального.

Хотя идеи европейского Просвещения и повлияли существенно на русскую мысль, одно из основных противоречий – между духом и плотью – решалось скорее не в духе просветителей, а в традициях христианской антропологии, где важнейшей характеристикой человека было соотношение «ума» и «сердца». «Ум» и «сердце» рассматриваются то в противоречии, то в простом несовпадении, но, может быть, самое главное – всякое несовпадение воспринимается как отступление от нравственного идеала.

В русской литературе соотношение рационального и эмоционального как раз и обозначается как соотношение «ума» и «сердца», где ум – это и разум, и рассудок, и вообще всякое рассуждение, рационально принимаемое решение, обоснованное разумом деяние и т. п. А сердце – некое средоточие человеческого Я, средоточие и телесного, и духовного. Соотношение составляет неповторимую сущность индивида, мотивируя основные поведенческие акты, поступки. Эта древнейшая антиномия, а в христианстве антитетика с предельной остротой и художественной выразительностью сформулирована Ф.М. Достоевским в словах Мити Карамазова: «Что уму представляется позором, то сердцу сплошь красотой»\*.

Так «тайна человека», которую и призвана была, по словам Достоевского, разгадывать русская литература, оказывается сопряжена с широчайшим кругом вопросов, среди которых вопрос о соотношении рационального и эмоционального, «ума» и «сердца» не самый последний. Причем, и это также важно, – познавательный аспект сочетается с аспектом этическим. Ведь вопросы о душе и познающих силах разума становятся вопросами о смысле жизни, о мотивирующих силах в выборе между добром и злом, а ответы на эти вопросы во многом зависят от понимания сущности ума и природы сердца, от того, как понимается их соотношение, возможно ли их гармоническое соотношение или «ум» и «сердце» вечно непримиримы.

Как известно, русская литература XVIII в. развивалась под влиянием идей рационалистической философии как классицистическая. Практически до конца века она продолжала

\* Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Л., 1976. Т. 14. С. 100. Далее везде цитирую по этому изданию с указанием в скобках тома и страницы.

утверждать идеалы просвещенной монархии и человека, подчиненного принципу должного. Но уже в эстетике сентименталистов чувство начинает доминировать над разумом. Хотя при этом нельзя забывать, что сенсуализм как философский источник этой эстетики в своей основе у Локка никак не связывался с «сердечным познанием», а только с чувственным опытом, по сути являясь рационалистическим эмпиризмом. Поэтому переосмысление сенсуалистской основы познающего субъекта, особенно творческого, в эстетике русского сентиментализма играло важную роль.

«Говорят, что автору нужны таланты и знания», – писал Н.М. Карамзин в статье «Что нужно автору?». Но «сего недовольно». «Ему надобно, – продолжает автор “Писем русского путешественника”, – иметь и доброе, нежное сердце, если он хочет быть другом и любимцем души нашей»\*\*. Привычное объяснение этого положения сводится к констатации приоритета чувства над разумом. Однако важно подчеркнуть, что «сердце» для Карамзина значит гораздо больше, чем просто чувства, чувствительность. «Творец всегда изображается в творении и часто – против воли своей», – утверждает писатель, тем самым прямо связывая личностное выражение автора в художественном произведении с «сердцем».

В эстетических трактатах первой четверти XIX в., уже в период «борьбы со стареями» нового предромантического движения, еще по-прежнему утверждается идея о «разумном основании вкуса», позаимствованная Карамзиным у И. Канта. Между тем в «Критике способности суждения» было высказано положение о безразличии способности к суждению вкуса к присутствию искусства *genia*. Для возможности красоты произведения искусства «требуется гений»\*\*\*. Для русского же романтизма, даже в его гражданском, декабристском варианте характерно стремление соединить в познании истины «опыт» и «воображение». А. Бестужев в статье «О романтизме» попытался прямо соединить познавательную рефлексию и эстетическое чувство с нравственностью: «Цель наблюдения... есть истина, а душа действия – *добродота*»\*\*\*\*.

\*\* Карамзин Н.М. Что нужно автору? // Избранные статьи и письма. М., 1982. С. 38.

\*\*\* Кант И. Сочинения: в 6 т. М., 1965. Т. 5. С. 327.

\*\*\*\* Бестужев А. О романтизме // Русские эстетические трактаты: в 2 т. М., 1974. С. 583. Выделено в разрядку автором, курсив мой.

Сомнения во всеилии разума, наметившиеся в русской мысли, нашли отражение в гениальной комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума», где ум является высшей ценностью для главного героя и для автора, а сам Чацкий ставит себе диагноз, обращаясь к Софье: «Послушайте, ужли слова мои все колки? И клонятся к чьему-нибудь вреду? Но если так: *ум с сердцем не в ладу*»\*.

В целом же в России кризис просветительской идеологии развивался не по европейскому «сценарию». Поиски новых идей в философии, эстетике, стремившихся найти опору для объяснения действительности и человека не только в рационализме, привели к утверждению в области нравственности – веры, в области философии – интуитивного познания, в политике – традиции. Именно эти направления поиска во многом определили характер славянофильских идей. Именно в философско-эстетических исканиях славянофилов впервые явно были обозначены основополагающие идеи о соотношении рационального и эмоционального, «ума» и «сердца».

Именно к этому времени, к 1840-м гг., как в европейской, так и в русской мысли наметилось разрушение единой системы взглядов на рациональность знания, отождествляемую с рассудочной упорядоченностью, и рациональность действия, отождествляемую со способностью добиваться предрассчитанного успеха. И поиски своего оригинального, «самостоятельного» пути в области знания были представлены не только в антирационалистических концепциях ранних славянофилов. Профессор Санкт-Петербургской духовной академии В.Н. Карпов во «Введении в философию» утверждал, что путь русской философии – «синтетический»: «...Все существует отдельно, и, однако же, ничто не отделимо от целого, в области разума бесчисленные заблуждения, в области неразумения – порядок и премудрость; зло торжествует над добром, и однако же на стороне добра все заветные чувствования сердца. ...Человеческое существо, – продолжает автор, – проявляется в главных видах жизни: в мышлении рассудка, в хотении воли и в чувствованиях сердца»\*\*. Нетрудно обнаружить в этих идеях общее со славянофильской концепцией гносеологического антирационализма. Как позже писал для энциклопедического словаря философ другой исторической генерации в статье о В.Н. Карпове: «Русские унаследовали практическую

философию с Востока и не могут сравниться с германским рационализмом, так как он идет наперекор православию, которое требует, чтобы ум и сердце не поглощались одно другим и вместе с тем не раздваивали своих интересов, но развивались в постоянной связи между собой»\*\*\*.

Во всем этом, безусловно, заметно влияние восточной христианской аскетики, учения Отцов Церкви о «сердце» как о сокровенном центре личности\*\*\*\*. При этом, конечно, необходимо помнить, что вопросы веры, общественно-политической борьбы, путей развития русского общества ставились прежде всего литературой, бывшей передовой общественной трибуной русского общества. И поскольку вопрос о человеке всегда оставался главным, оказывалось, что проблема соотношения рационального и эмоционального, «ума» и «сердца» вбирала в себя многое из казалось бы чисто философской проблематики об интеллектуальной рефлексии, как и из чувственной конкретики образного мышления. Общечеловеческий пафос художественных открытий питался конкретно-исторической проблематикой русской жизни, напряженным вглядыванием в прошлое и будущее. В не меньшей мере открытия русской классики определены и смелостью, с которой Достоевский, Лев Толстой, Тургенев, Гончаров исследовали глубины человеческой души, «внутреннего человека» и все модусы, составляющие психоментальную структуру личности в единстве рационального и эмоционального начал.

Кажется, сегодня для всех понятно, что русской классикой человек изображается как некая целостность в проявлении всех существенных сил. Главное оказывается не в изображении профессиональных или чисто социальных примет, главное – сама жизнедеятельность, сама жизнь, в которой и проявляются все богатство и разнообразие человеческого Я. Поэтому так тщательно и исследуются ум, воля, эмоции – в мире классического произведения восстанавливается утраченная в жизни целостность, полнота человеческих ощущений. То, что К. Маркс называл единством в человеке индивидуального и общественно-го, «тотальностью человеческого проявления жизни»\*\*\*\*\*. Художественное инобытие человека в известном смысле больше, чем в дей-

\*\*\* Колубовский Я. В. Н. Карпов // Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона. Спб., 1895. Т. 28.

\*\*\*\* См.: Зарин С. Аскетизм по православно-христианскому учению. Спб., 1907. Кн. 1; Вышеславцев Б. П. Этика преображенного эроса. М., 1994.

\*\*\*\*\* Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. М., 1974. Т. 42. С. 119.

\* Грибоедов А. С. Горе от ума. М., 1987. С. 28.

\*\* Карпов В. Н. Введение в философию. Спб., 1840. С. 72, 79, 126.


ствительности, способно реализовать человеческий потенциал сущностных сил. И если в психической основе художественной деятельности важнейшей характеристикой, по мнению современного психолога, является «слияние мыслительного и эмоционального моментов»\*, то точно так же интеллект – важнейшая составляющая сущности переживания человеком себя в мире.

При этом литература ставит вопросы и о недостаточности рассудка, и о противоречиях сердца. Зачастую противоречия рассудочной деятельности компенсируются целостностью «горячего сердца». Бывает, что зло таится в самом сердце... Возможное единство противоположностей, возможный их синтез обещает идеал гармонического человека, «достигшего полного нравственного и духовного равновесия»\*\*. Существование всеми чувствами, столь характерное для героев русской классики, предполагает полноту эмоциональной жизни, потому что «все богатство эмоционального бытия – это все богатство человеческих потребностей»\*\*\*. Литература, сделав человека главным объектом художественного исследования, и сама стала важнейшим полем битвы за умы и сердца читателей, здесь и доказывается правда-справедливость, последняя истина, и читатель должен доверять и верить художнику, разделить его позицию. От того, в какой мере созданный художественный образ оказывается одновременно *этим* человеком и *этим* типом, зависит степень его воздействия на читателя. Мера же эта зависит, в свою очередь, от глубины проникновения писателя в глубину исторического, социального, психологического бытия, только тогда художественная ткань произведения насыщается «пристрастностью» человеческих чувств, становится сама эмоциональной. Проникновение же требует рационализации художественного анализа в изображении как действительности, так и внутреннего мира человека. По мнению искусствоведов, эстетиков и психологов, «у человека исторически сформировался аппарат двойного опережения мира», и эмоции в этом процессе не что иное, как «второе опережение». В социальных масштабах функции двойного опережающего отражения

действительности осуществляются искусством\*\*\*\*. Русская классика в полной мере и выполняла на протяжении века социальную функцию «двойного опережающего отражения действительности», прогностическую функцию.

Постижение общественного и духовного бытия России потребовало от литературы перехода от картезианского «мыслю, следовательно, существую» к экзистенциальному тезису о страдании как важнейшем условии существования. «Страдание, понимаемое в человеческом смысле, есть один из способов, каким человек воспринимает свое Я»\*\*\*\*\*. Эмоциональное переживание бытия и опыт его рационального осмысления как человеческого общественного бытия и лег в основу русского реализма, до сих пор остающегося для нас «нормой и недостижимым образцом».

Итак, мифологема «сердца» в первой половине XIX в. прочно вошла в русскую литературу, и, кажется, не может быть сомнений в ее происхождении. Однако дело оказывается несколько сложнее, чем представляется на первый взгляд.



***Scientific heritage of A.M. Bulanov  
(the theoretical and methodological aspect  
and the historical and literary aspect  
of the correlation of rational  
and emotional)***

*The article deals with the brief review of the works of A.M. Bulanov – the founder of the Volgograd scientific school devoted to the study of the issue of the correlation of rational and emotional in literature and folklore. There is paid a special attention to the republication of the article “The theoretical and methodological aspect and the historical and literary aspect of the correlation of rational and emotional” by A.M. Bulanov, published in 2004. Over the years the material, that is not available for a wide range of the wordlovers, has not become irrelevant.*

**Key words:** *A.M. Bulanov, scientific heritage, rational and emotional in literature and folklore, mythologem of heart, Christian anthropology.*

(Статья поступила в редакцию 26.07.2021)

\* Раппопорт С.Х. О природе художественного мышления // Эстетические очерки. М., 1968. Вып. 2. С. 127.

\*\* Салтыков-Щедрин М.Е. О литературе и искусстве. М., 1982. С. 272.

\*\*\* Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. М., 1974. Т. 42. С. 120

\*\*\*\* Проблемы этики и эстетики. Л., 1975. Вып. 2. С. 69–70. См. также: Симонов П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций. М., 1970.

\*\*\*\*\* Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. М., 1974. Т. 12. С. 737.

**А.В. ДАВЫДОВА**  
(Смоленск)

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ  
КОНЦЕПТА “FEAR”  
В РОМАНЕ ЭНДРЮ НОРМАНА  
УИЛСОНА THE HEALING ART**

*Анализируется индивидуально-авторский концепт ‘fear’ («страх») в романе британского писателя Эндрю Нормана Уилсона The Healing Art. Выделяются два аспекта: социально-психологический и индивидуально-психологический. Рассматривается репрезентация концепта ‘fear’ («страх») различными лексическими средствами, определены ядро, околоядерные зоны и периферия.*

Ключевые слова: *концепт «страх», ядро, околоядерные зоны, периферия, социально-психологический аспект, индивидуально-психологический аспект.*

Чувство страха является врожденной эмоцией человека. Каждый человек испытывает его больше внутренне, чем показано внешне. Что же может вызывать чувство страха? Самыми известными причинами страха являются: страх смерти, болезни, бедствия, войны.

На примере художественного романа Эндрю Нормана Уилсона The Healing Art мы рассматриваем такие причины страха, как страх болезни, смерти, которые также относятся к социально-психологической действительности. Главная героиня сталкивается с нелегким испытанием в своей жизни. Памела Купер узнает, что у нее тяжелое заболевание – рак. Анализируется поведение главной героини, ее отношение и взгляды к заболеванию, лечению, психологическому состоянию, дальнейшей жизни, неизвестности в будущем.

На основе художественного романа Э.Н. Уилсона The Healing Art был также проанализирован концепт “trust” (вера). В результате исследования выявлены ядро и периферия концепта “trust” на основе лексических средств, репрезентирующих данный авторский концепт [2]. Индивидуально-авторский механизм функционирования концепта “fear” (страх) представляет актуальность исследования. Задачей исследования является рассмотрение репрезентации концепта “fear” (страх) различными лексическими средствами, актуализирующими концепт “fear” (страх) в романе Э.Н. Уилсона The Healing Art.

Тема страха является одной из основных в романе, а концепт “fear” (страх) репрезентирован целым произведением. Для тщательного анализа чувства, причины страха, концепта «страх» рассматриваются эмоциональные переживания главной героини, ее психологическое и душевное состояние, ее поведение, отношение к сложившейся тяжелой ситуации в романе Э.Н. Уилсона.

Е.С. Кубрякова рассматривала концепт как «термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека» [3, с. 90–93]. Любые единицы знания, представленные концептами, являются результатом концептуализации мира, осмысления и анализа полученных знаний о мире. Познавая мир, мы всегда обращаем внимание на отдельные конкретные объекты, события, анализируя различные характеристики и свойства. Кроме того, при этом процессе человек переходит к анализу самого себя, рассматривая свою роль и место как субъекта и объекта в этом мире. Таким образом, с помощью единиц знания, а именно концептов, осознаются и репрезентируются знания и опыт, результаты всей человеческой деятельности и процессы познания мира в целом.

Эмоциональная языковая картина мира представляет собой совокупность эмоциональных представлений, понятий и концептов. Знания о любой эмоции осуществляются с помощью процесса лексикологии. Таким образом, эмоции переносятся с предмета, а далее отражаются на слове и его семантике. Непосредственно признаки страха вызваны причинами какого-либо действия, состояния, порождающего дискомфорт, отрицательные эмоции, неприятные чувства, опасения, тревогу.

Анализ базового, индивидуально-авторского концепта “fear” (страх) проводится с опорой на определение, сформулированное М.В. Никитиным, согласно которому описание концепта может происходить в виде определения максимального набора признаков, свойственных исследуемому концепту [4, с. 61]. Объектом концептуального анализа выступают смыслы, представленные словами, словосочетаниями либо предложениями и даже целыми произведениями [1]. Таким базовым концептом, отражающим смысл всего романа, является индивидуально-авторский концепт “fear” (страх).

Целью исследования является выявление ядра, околоядерных зон и периферии концепта “fear” (страх) на основе лексических средств, репрезентирующих данный авторский концепт. Наше исследование нацелено на то, чтобы рассмотреть этот концепт в различных аспектах.

Идея страха предполагает выделение двух основных аспектов ее осмысления: социально-психологический и индивидуально-психологический. Концепт “fear” (страх) может быть представлен различными лексическими средствами. Для того чтобы выявить языковые признаки концепта “fear” (страх), необходимо определить ядро. Ядро смысловых данных можно выделить при анализе словарных дефиниций слова “fear” (страх).

В английском толковом словаре Longman [5] приводятся следующие значения слова, а также их синонимы.

Fear, n [C, U] the feeling you get when you are afraid or worried that something bad is going to happen [Ibid., p. 547].

Fright, n [singular, U] a sudden feeling of fear [Ibid., p. 610].

Alarm, n [U] a feeling of fear or worry because something bad or dangerous might happen [Ibid., p. 35].

Horror, n [U] 1. a strong feeling of shock and fear; 2. [C usually plural] something that is very terrible, shocking, or frightening [Ibid., p. 741].

Terror, n [U] 1. a feeling of extreme fear; 2. [C] an event or situation that makes people feel extremely frightened, especially because they think they may die [5, p. 1596].

Dread, n [singular, U] a strong fear of something that is going to happen or may happen [Ibid., p. 449].

Panic, n [C usually singular, U] 1. a sudden strong feeling of fear or nervousness that makes you unable to think clearly or behave sensibly; 2. [C usually singular, U] a situation in which people are suddenly made very anxious, and make quick decisions without thinking carefully [Ibid., p. 1105].

Phobia, n [C, U] a strong unreasonable fear of something [Ibid., p. 1142].

Анализ словарных дефиниций позволяет выявить такие содержательные признаки концепта “fear” (страх), как: 1) чувство страха, боязни, беспокойства, что может что-то произойти плохое, опасное; 2) чувство шока, страха, что-либо шокирующее, пугающее; 3) событие или ситуация, которое заставляет людей бояться и думать, что они могут умереть, быть в опасности; 4) сильное чувство страха, нервозности, которое сбивает с толку, приводит к неспособности ясно мыслить, приводит к быстрым необдуманным решениям.

Таким образом, мы можем выделить ядро концепта “fear” (страх) с концептуальными признаками *страх, беспокойство, боязнь, нервозность*. Можно выделить два основных

Таблица 1

Социальный аспект

Базовый концепт “fear” (страх)		
Аспект	Лексика	Количество примеров
Психологический	cancer	15
	emptiness	9
	fear	24
	invalid	3
	nightmare	4
	operation	18
	rape	2
	sentence	3
	shame	14
	shock	15
	solitude	6
	terror	5
	dreadful	8
	self-loathing	3
	to be afraid of	14
	to be over	13
	to be scared	11
	to suffer	19
	to be the same	6
	to be under sentence	5
Итого	20 лексических единиц	197

аспекта, а именно социально-психологический и индивидуально-психологический.

Социально-психологический аспект концепта “fear” (страх) в романе проявляется в эмоциональном состоянии главной героини, что отражается на ее социальном положении в обществе. Признак страха представлен состоянием сильной тревоги, беспокойством, шоком, душевным состоянием перед бедой, а именно болезнью.

Главная героиня Памела Купер и ее знакомая Дороти не могут скрыть чувство страха, т. к. для них это был кошмар, для них все закончилось. В их сложившейся ситуации они даже ощущали стыд, ненависть к себе. Они оказались в жуткой, неприятной ситуации. Чувство страха связано с чувством одиночества, незащищенности. В этом мире, жизни они остались одни наедине со своей бедой.

For Dorothy and Pamela, the nightmare had happened. It was over. Nothing would ever be the same. The dreadful words had been spoken. The surgeon’s knife had cut into their breasts. Neither woman used the word ‘cancer’. It was not even that which scared them. The shock brought with it a sense of self-loathing and emptiness which was more akin to shame than to fear; it was more like having suffered rape than being under sentence... (p. 7)\*

В то же время главная героиня романа не боится быть одной, что характеризует ее как скрытную, но сильную личность:

It was comforting to be alone. Ever since the operation, she had felt this craving for solitude. There was no one with whom she felt on terms of sufficient intimacy to say, ‘I have had a lump cut out of my breast.’ In consequence, she preferred to keep the matter a secret (p. 12).

Проанализировав табл. 1, можно отметить, что социально-психологический аспект представлен в романе преимущественно существительными. Центром социально-психологического аспекта являются существительные *fear* (24), *operation* (18), *shock* (15), *cancer* (15), *shame* (14), а также глагол и глагольное словосочетание *to suffer* (19), *to be afraid of* (14). В околоядерные зоны входят глагольные словосочетания *to be over* (13), *to be scared* (11). Периферия представлена существительными, прилагательным и глагольным словосочетанием *emptiness* (9), *solitude* (6), *dreadful* (8), *to be the same* (6).

\* Роман Эндрю Нормана Уилсона *The Healing Art* здесь и далее цитируется по изданию [6] с указанием страниц в круглых скобках.

Индивидуально-психологический аспект концепта “fear” (страх) можно рассматривать с точки зрения психологического состояния человека, поскольку поведение главной героини непосредственно отражается на психологическом и душевном состоянии.

Героини романа Памела Купер и ее знакомая Дороти ужасно напуганы, шокированы, их переполняют разные эмоции. Они испытывают и ненависть, и стыд, потому что они оказались заложниками такой страшной ситуации. Чувство страха болезни, смерти связывает и объединяет их.

For Dorothy and Pamela, the nightmare had happened. It was over. Nothing would ever be the same (p. 7);

‘If I don’t have this treatment, I will die. That is what you have been trying to say to me’ (p. 17).

В примере можно наблюдать состояние главной героини, ее страх находиться в больнице, страх болезни и боли, чувство стыда и позора.

...while her pretty house accumulated dust and damp and she stared and stared at the blank hospital walls, unable, eventually, to read, to pray, even to think because of the pain, and the ignominy of incontinence and bed-sores – these she dreaded, as she sat half-hearing about Dorothy’s dahlias and waiting for her audience with Mr. Tulloch (p. 9).

Несмотря на страхи главной героини и на тот факт, что существует вероятность того, что она останется без волос, что очень тяжело психологически принять, Эндрю Норман Уилсон подчеркивает ее стойкость, мужественность, решительность. Она взвешенно, с холодным умом подходит к сложившейся ситуации. Она не боится смерти в отличие от Дороти. Автор романа характеризует ее как сильную личность.

Quite genuinely, and unlike Dorothy, she had no fear of death (p. 9);

‘You mean that the drug which you are suggesting would make me bald?’ There was a shrill note of rebellion in her voice. First he sliced at her breasts; now he tried to remove her hair. ‘Yes,’ he said bluntly. ‘Hair loss can be total, I’m afraid.’ It was out of the question. She could not countenance such a thing. But she stared at him blankly, her lips quivering, and no words would come (p. 17);

He felt that she despised him. He in turn envied the comparative calmness with which she discussed the matter. Being professionally involved with the disease did not lessen its horror for him. On the contrary, not a day passed without its becoming more and more acute (p. 17);

Индивидуальный аспект

Базовый описательный концепт "fear" (страх)		
Аспект	Лексика	Количество примеров
Антропоцентрический	calmness	10
	choice	8
	coldness	6
	death	9
	dignity	5
	disease	21
	experience	4
	fault	6
	fear	24
	horror	9
	nightmare	4
	operation	18
	pain	19
	solitude	6
	suicide	4
	terror	5
	acute	5
	calm	7
	beastly	3
	violent	3
	appalling	4
	inevitably	3
	to be afraid of	14
	to be alone	9
	to be in smb's shoes	5
	to be the same	6
	to die	22
	to dread	4
	to express	6
	to feel	17
	to happen	9
	to have (no) fear of death	18
	to keep a secret	4
	to save	8
	to pray	15
	to prolong	11
	to quiver	6
	to remove	4
	to suffer	19
	to try	20
Итого	40 лексических единиц	377

... a cold terror; not of death, but of Pamela herself. ... A model patient. They weren't called patients for nothing (p. 16).

Анализ табл. 2 показывает, что индивидуально-психологический аспект представлен преимущественно существительными и глаголами. Его центром являются существительные *fear* (24), *disease* (21), *pain* (19), *opera-*

*tion* (18), глаголы и глагольные словосочетания *to die* (22), *to try* (20), *to suffer* (19), *to have (no) fear of death* (18). В околядерные зоны входят глаголы, глагольное словосочетание и существительное *to feel* (17), *to pray* (15), *to be afraid of* (14), *to prolong* (11), *calmness* (10). Периферией являются существительные, глагол и глагольное словосочетание *death* (9), *horror* (9), *to be alone* (9), *to save* (8).

Индивидуально-авторский концепт “fear” (страх) в романе Э.Н. Уилсона *The Healing Art* выражается в социально-психологическом и индивидуально-психологическом аспектах. Распределение лексических способов выражения этого концепта в индивидуально-авторской картине мира Э.Н. Уилсона таково: индивидуально-психологический – 40, социально-психологический аспект – 20. Два основополагающих аспекта представлены преимущественно существительными. Ядро концепта “fear” (страх) представлено существительными *fear, shock, shame, pain*, окооядерные зоны представлены глаголами, глагольным словосочетанием *to die, to suffer, to be afraid of, to feel, to pray*, а периферию составляют существительные *death, horror, emptiness, solitude*. Основой мировоззрения главной героини является преодоление чувства страха, борьба за жизнь.

Таким образом, чувство страха постепенно возрастает, что репрезентируется лексическими единицами *fear, shock, shame, pain, horror, death, to die*.

Кроме того, индивидуально-авторский механизм функционирования концепта “fear” (страх) представлен автором романа *The Healing Art* Э.Н. Уилсоном различными лексическими средствами: образными сравнениями, эпитетами и метафорами: *a cold terror; irrational faiths; dreadful words; purplish shadows; violent and appalling experience; outrageous coldness; beastly hospital; her pretty house; blank hospital walls; a shrill note of rebellion; comparative calmness; a model patient; the words sounded hollow; I just couldn't be as calm as you're being; it was more like having suffered rape than being under sentence*.

Страх имеет высокую социальную значимость и характеризуется способностью определять деятельность человека. Страх отражает физиологические и психологические процессы, происходящие с человеком, который испытывает отрицательные, негативные эмоции. Главная героиня способна преодолеть, скрыть чувства страха, незащищенности, беспомощности, стыда, одиночества, избежать их.

Изучение лексических средств романа позволяет ярче понять индивидуальную картину мира писателя, определить смысловое целое романа, выраженное концептом “fear” (страх). С помощью лексических средств автор вовлекает читателей в действия, переживания, состояния главной героини.

Исследование с концептуальной точки зрения произведений автора и его творчества,

изучение способов отражения объективной реальности в индивидуальном сознании является перспективным.

### Список литературы

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Курс лекций по английской филологии. Тамбов, 2002.
2. Давыдова А.В. Репрезентация концепта “trust” в романе Эндрю Нормана Уилсона *The Healing Art* // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 8(141). С. 180–184.
3. Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г. [и др.]. Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996.
4. Никитин М.В. Развернутые тезисы о концептах // Вопр. когнитивной лингвистики. Тамбов, 2004. Вып. 1. С. 58–63.
5. Longman Exams Dictionary, Edinburgh Gate, Harlow, Essex CM20 2JE, England and associated Companies throughout the world. Pearson Education Limited, 2006.
6. Wilson A.N. *The Healing Art*. L., 1980.

\* \* \*

1. Boldyrev N.N. Kognitivnaya semantika. Kurs lekcij po anglijskoj filologii. Tambov, 2002.

2. Davydova A.V. Rezentaciya koncepta “trust” v romane Endryu Normana Uilsona *The Healing Art* // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 8(141). S. 180–184.

3. Kubryakova E.S., Dem'yankov V.Z., Pankrac Yu.G. [i dr.]. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov. M., 1996.

4. Nikitin M.V. Razvernutyte tezisy o konceptah // Vopr. kognitivnoj lingvistiki. Tambov, 2004. Vyp. 1. S. 58–63.

### *The representation of the concept ‘fear’ in the novel “The Healing Art” by Andrew Norman Wilson*

*The article deals with the analysis of the individual and author concept ‘fear’ in the novel “The Healing Art” by Andrew Norman Wilson (the British writer). There are revealed two aspects: the social and psychological aspect and the individual and psychological aspect. There is considered the representation of the concept ‘fear’ by the different lexical means. There are defined the nuclear, the near-nuclear zones and the periphery.*

**Key words:** *concept “fear”, nuclear, near-nuclear zones, periphery, social and psychological aspect, individual and psychological aspect.*

(Статья поступила в редакцию 04.08.2021)



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Абдуллаева  
Гюллю Байрам гызы* – референт проректора по научным делам Бакинского славянского университета. E-mail: gullu.abdullayeva.83@mail.ru
- Балацкая  
Юлия Юрьевна* – старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Крымского филиала Краснодарского университета МВД России. E-mail: balackaja.y@mail.ru
- Болтунова  
Любовь Михайловна* – старший преподаватель кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета. E-mail: l.m.boltunova@utmn.ru
- Власова  
Екатерина Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Одинцовского филиала Московского государственного института международных отношений (университета) МИД РФ. E-mail: vlaska@bk.ru
- Волова  
Виктория Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного Самарского государственного технического университета. E-mail: 18vtory\_700@list.ru
- Грицаенко  
Алина Викторовна* – E-mail: alina.gritsaenko@yandex.ru
- Гу Ифань* – преподаватель музыкальной академии университета Нинбо (КНР). E-mail: 289245040@qq.com
- Гудзова  
Ярослава Олеговна* – доктор филологических наук, профессор кафедры гуманитарных наук Московского международного университета. E-mail: disava@yandex.ru
- Давыдова  
Анастасия Владимировна* – старший преподаватель кафедры лингвистики Смоленского государственного медицинского университета Министерства здравоохранения РФ. E-mail: nastasya-davydova@yandex.ru
- Елагина  
Юлия Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики перевода Оренбургского государственного университета. E-mail: dymok\_july@mail.ru
- Емельянова  
Ирина Никитична* – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики Тюменского государственного университета. E-mail: i.n.emelyanova@utmn.ru
- Завьялова  
Алена Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Алтайского государственного педагогического университета. E-mail: aljonka8@yandex.ru

- Зайцев  
Владимир Васильевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: vvz@vspu.ru
- Зимина  
Наталья Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: nataliasimina@yandex.ru
- Караваева  
Екатерина Михайловна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 2 Московского государственного института международных отношений (университета) МИД РФ. E-mail: gazoprovod-24@yandex.ru
- Каскова  
Маргарита Евгеньевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков Российского университета дружбы народов. E-mail: 37margo@rambler.ru
- Кирпичева  
Ольга Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и перевода Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: kirpichoffa@bk.ru
- Коннова  
Нина Михайловна* – кандидат педагогических наук, директор Астраханского областного центра развития творчества. E-mail: konnova\_nm@mail.ru
- Коренецкая  
Ирина Николаевна* – кандидат педагогических наук, и. о. заведующего кафедрой иностранных языков для лингвистических направлений Псковского государственного университета. E-mail: irinallo@mail.ru
- Краутман  
Татьяна Евгеньевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Крымского филиала Краснодарского университета МВД России. E-mail: fhntvrf.ru@mail.ru
- Митяшов  
Петр Викторович* – председатель комитета по образованию Новониколаевского района Волгоградской области, научный сотрудник Волгоградского научно-образовательного центра РАО Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: pyotr.mit@yandex.ru
- Морозова  
Виктория Игоревна* – старший преподаватель кафедры французского языка и лингводидактики Московского городского педагогического университета. E-mail: vimorozova93@gmail.com
- Мосягина  
Мария Сергеевна* – аспирант кафедры английской филологии Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва. E-mail: mmashamos@yandex.ru
- Насилевич  
Яна Геннадьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для гуманитарных специальностей Ростовского государственного экономического университета (РИНХ). E-mail: duftige\_rose@mail.ru

- Наумчик  
Екатерина Евгеньевна* – младший научный сотрудник Военно-космической академии им. А.Ф. Можайского. E-mail: 11k77@mail.ru
- Палаткина  
Галина Владимировна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии Астраханского государственного университета. E-mail: pal9@rambler.ru
- Передельская  
Светлана Александровна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: peredelskaya@gmail.com
- Ракитина  
Светлана Владимировна* – доктор филологических наук, профессор кафедры теории и методики начального образования Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: s.rakitina@mail.ru
- Резник  
Татьяна Павловна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: azartat@yandex.ru
- Савина  
Лариса Николаевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: larisavina1712@rambler.ru
- Семенова  
Валерия Владимировна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: vvsemenova@bk.ru
- Сергеева  
Алексей Николаевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Симонова  
Любовь Борисовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: lubsimjnova@gmail.com
- Соловьева  
Александра Евгеньевна* – преподаватель Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (филиала в г. Сызрани). E-mail: sandraS91@yandex.ru
- Тисленкова  
Ирина Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Волгоградского государственного технического университета. E-mail: tisenkova@bk.ru
- Токарева  
Валентина Борисовна* – старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. E-mail: valya.tokareva@bk.ru

*Туктарова  
Гузель Мансуровна*

– кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, русского и русского как иностранного Казанского национального исследовательского технического университета им. А.Н. Туполева-КАИ. E-mail: tuktarova.gm@mail.ru

*Чандра  
Маргарита Юрьевна*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: chandramargo@yandex.ru

*Юрченко  
Марина Геннадьевна*

– кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков Кыргызско-Российского Славянского университета им. Б.Н. Ельцина. E-mail: m4rinaiurchenko@yandex.ru





## INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandra Solovyeva* – Lecturer, Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy. E-mail: sandraS91@yandex.ru
- Aleksey Sergeev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: alexey-sergeev@yandex.ru
- Alena Zavyalova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University. E-mail: aljonka8@yandex.ru
- Alina Gritsaenko* – E-mail: alina.gritsaenko@yandex.ru
- Anastasiya Davydova* – Senior Lecturer, Department of Linguistics, Smolensk State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: nastasya-davydova@yandex.ru
- Ekaterina Karavaeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language # 2, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. E-mail: gazoprovod-24@yandex.ru
- Ekaterina Naumchik* – Junior Research Associate, The Mozhaisky Military Space Academy of the Ministry of Defense of the Russian Federation. E-mail: 11k77@mail.ru
- Ekaterina Vlasova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language, the Odintsovo branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation. E-mail: vlaska@bk.ru
- Galina Palatkina* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Social Pedagogy and Psychology, Astrakhan State University. E-mail: pal9@rambler.ru
- Gu Yifan* – Lecturer of Academy of Music, Ningbo University (China). E-mail: 289245040@qq.com
- Gullu Abdullayeva* – Assistant of the Pro-rector of Scientific Work, Baku Slavic University. E-mail: gullu.abdullayeva.83@mail.ru
- Guzel Tuktarova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Russian Language and Russian Language as a Foreign Language, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev-KAI. E-mail: tuktarova.gm@mail.ru
- Irina Emelyanova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of General and Social Pedagogy, University of Tyumen. E-mail: i.n.emelyanova@utmn.ru

- Irina Korenetskaya* – PhD (Pedagogy), acting Head of the Department of Foreign Languages for Nonlinguistic Specialities, Pskov State University. E-mail: irinallo@mail.ru
- Irina Tislenkova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Volgograd State Technical University. E-mail: tislenkova@bk.ru
- Larisa Savina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: larisavina1712@rambler.ru
- Lyubov Boltunova* – Senior Lecturer, Department of General and Social Pedagogy, University of Tyumen. E-mail: l.m.boltunova@utmn.ru
- Lyubov Simonova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: lubsimjnova@gmail.com
- Margarita Chandra* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: chandramargo@yandex.ru
- Margarita Kaskova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, People's Friendship University of Russia. E-mail: 37margo@rambler.ru
- Marina Yurchenko* – PhD (Pedagogy), Head of the Department of Foreign Languages, Kyrgyz Russian Slavic University named after First President of Russia B.N. Yeltsin. E-mail: m4rinaiurchenko@yandex.ru
- Mariya Mosyagina* – Post Graduate Student, Department of English Philology, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: mmashamos@yandex.ru
- Nataliya Zimina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nataliasimina@yandex.ru
- Nina Konnova* – PhD (Pedagogy), Head of the Astrakhan Regional Center of the Development of Creative Work. E-mail: konnova\_nm@mail.ru
- Olga Kirpicheva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Intercultural Communication and Translation, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kirpichoffa@bk.ru
- Petr Mityashov* – Chairman of Education Committee of Novonikolaevskiy district of Volgograd region, Research Associate, Volgograd Research and Educational Center of the Russian Academy of Education in Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: pyotr.mit@yandex.ru
- Svetlana Peredelskaya* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: peredelskaya@gmail.com
- Svetlana Rakitina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: s.rakitina@mail.ru

- Tatyana Krautman* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of the Humanities and Socio-Economic Disciplines, the Crimean branch of Krasnodar State University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. E-mail: fhntvrf.ru@mail.ru
- Tatyana Reznik* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: azartat@yandex.ru
- Valentina Tokareva* – Senior Lecturer, Department of Social Pedagogy and Management of Youth, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky. E-mail: valya.tokareva@bk.ru
- Valeriya Semenova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Special Pedagogy and Psychology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vvsemenova@bk.ru
- Victoria Morozova* – Senior Lecturer, Department of French Language and Linguodidactics, Moscow City University. E-mail: vimorozova93@gmail.com
- Victoriya Volova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics, Intercultural Communication and Russian Language as a Foreign Language, Samara State Technical University. E-mail: 18 vtory\_700@list.ru
- Vladimir Zaytsev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Theory and Teaching Methods of Primary Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: vvz@vspu.ru
- Yana Nasilevich* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages for the Humanities, Rostov State University of Economics. E-mail: duftige\_rose@mail.ru
- Yaroslava Gudzova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of the Humanities, International University in Moscow. E-mail: disava@yandex.ru
- Yuliya Balatskaya* – Senior Lecturer, Department of the Humanities and Socio-Economic Disciplines, the Crimean branch of Krasnodar State University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. E-mail: balackaja.y@mail.ru
- Yuliya Elagina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Translation, Orenburg State University. E-mail: dymok\_july@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)