



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№2 (145)
2020**



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№2(145)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2020 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
в Нижне-Волжском
межрегиональном
территориальном управлении
Министерства РФ
по делам печати,
телерадиовещания и средств
массовых коммуникаций

ПИ №9-0493
от 31 декабря 2002 г.

Журнал
признан действующим по списку
Высшей аттестационной комиссии
при Министерстве образования РФ
с 7 июля 2005 г.

ЖУРАВЛЁВА Е.А. Требования стандартов к формированию маркетинговых компетенций будущих специалистов сферы экономики и управления	4
РУБАН А.В. Оптимизация аксиологической подготовки будущих офицеров	9
МАЛОМУСОВА М.Б. Использование игровой терапии, центрированной на ребенке с ОВЗ	15
МОЛОЖАВЕНКО А.В. Супервизия во взаимодействии наставника с молодым педагогом-психологом как технология эффективной реализации обобщенных трудовых функций профессионального стандарта	20
ГЕЛЬПЕРН Е.В., РАМЗАЕВА Е.Н. Театр кукол как средство развития творческих способностей младших подростков	29
КАЙЛЬ Я.Я., ЕПИНИНА В.С. Концептуальная модель взаимодействия образовательной организации высшего образования с органами государственной власти в рамках GR-менеджмента	34
СКРИПКИНА Е.А. Обучение студентов-историков чтению англоязычных текстов по архитектурной тематике	40
КИЗРИНА Н.Г., ВИШЛЕНКОВА С.Г. Применение стандартов WorldSkills в процессе профессиональной подготовки учителя иностранных языков в педагогическом вузе	44
ТАРАСЕНКО Е.В., МАКАРОВА Н.В. Словообразовательные ошибки у детей с нормальным речевым развитием и общим недоразвитием речи	49
ТАРАСОВ А.А. Мировоззренческая компетентность учителя ОБЖ	54
БРЫЛЁВ В.А., СТУПНИКОВА А.Д. Научное краеведение как основа регионального содержания школьной географии	60
ВЕТОШКИНА М.К. Педагогическое измерение древнегреческого понимания войны в V–IV вв. до н. э.	66
АНЧУКОВ С.В. Методы передачи на картине перспективной высоты людей и размеров других объектов на ровных и наклонных поверхностях	70
ЛЮ ЦЗЭ. Роль музыкального направления синь инь-юэ в патриотическом воспитании молодежи в КНР	81

Главный редактор

Н.К. Сергеев,
академик РАО, д-р пед. наук, проф.

Зам. главного редактора

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.
В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия

Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
Е.В. 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. Пурышева
Л.Н. Савина
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
А.А. Фокин
К. Хенгст (Германия)
Цзиньлин Ван (КНР)
Э.Ф. Шафранская
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет

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

БАЙДИКОВА Н.Л. Классификации технических средств обучения: лингводидактический аспект	86
НОВИКОВ С.Г. «Новый человек» как историко-педагогический феномен.....	92
БУТИНА Ю.В., МОЛОЖАВЕНКО В.Л. Формирование речевой культуры обучающихся технических вузов средствами иностранного языка.....	96
БУКЕЕВА М.Е. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе	101
ДЕРЕВЯНКИНА О.М. Диагностика сформированности общепрофессиональной компетенции студентов-бакалавров направления подготовки 38.03.02 «Менеджмент» с помощью опросника Роттера.....	107
ГЛЕБОВ А.А. Критерии оценки достоверности результатов диссертационного исследования по педагогике	113



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ИВАНОВА Ю.М. Динамика игрового взаимодействия в речевой коммуникации (на материале русского разговорного диалога).....	117
ЯЩЕНИНА Ю.С. Актуальные проблемы синонимии и вариативности фразеологических единиц в их соотносительности с языковым контекстом	125
ДЕКАТОВА К.И. Фразеологические единицы как средства вербализации политических мифов.....	131
КИНЖИГАЛИЕВА Ж.Э. Смысловая палитра «массовой культуры» в социолингвистическом аспекте	134
ФАТЕЕВА Ю.Г., АЛЕЩЕНКО Е.И. Врачебная мифология как феномен современной культуры.....	138
РУДОВА Ю.В. Осмысление корпоральности в разных типах дискурса (на примере концептов «тело» и «красота»).....	144
БРЫКИНА Е.В. Региональная лингвистика: содержание и направления развития	150
СУПРУН В.И. Донская казачья свадьба «рыцарского» периода: источники описания	155
ГУСЕВА Е.Н. О семантике прошедшего перфекта в области следования за моментом речи при согласовании времен.....	163
ИВАШИНИНА Н.С. Внутренняя форма диалектных номинаций лешего как источник его семантического портрета	166
ГАЛИЧКИНА Е.Н., ПУТИЛОВА Э.О. Антропоморфные и реиморфные характеристики робота как персонажа научной фантастики.....	173
КРАСАВСКИЙ Н.А. Метафора как способ экспликации радости в русских и немецких художественных текстах.....	176
БЕСПАЛОВА С.В., ТРЕТЬЯКОВА И.В., КУЗНЕЦОВА Л.Н. Особенности структурной организации новостного немецкоязычного дискурса	181
МАКАРОВА О.С., ТЮТЮНОВА О.Н. Метафорическое воплощение индивидуально-авторских концептов Ф. Ницше «человек», «совесть», «дух», «добродетель» сквозь призму судебного дискурса	185

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

Подписано в печать
20.03.2020.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 29,7
Тираж 1000 экз.

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

Великанову М.В.
☎(8442)60-28-86
E-mail: izvestia_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии
Научного издательства ВГСПУ
«Перемена»:
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ № 30

Выход в свет
10.04.2020.

Цена свободная



© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2020

КОЖИНА Н.Б., РАССОХА М.Н. Англоязычные эргонимы в лингвистическом ландшафте Владивостока.....	189
БЕЗМЕНОВА Л.Э., ЭПШТЕЙН О.В. Речевые стратегии экологического активизма (на материале английского языка) ...	194
ИСАЕВА А.Ю., АКИМЦЕВА Ю.В., ГРЕКОВА Д.М. Лингвистические особенности сетевого общения (на материале англоязычных комментариев в социальных сетях Facebook и Instagram)	201
ЛИПИРИДИ С.Х. Аксиологическое поле туристического дискурса (на материале английских неологизмов).....	206
СТЕПАНОВА В.А. К вопросу об использовании зоонимосодержащей лексики для характеристики человека в афроамериканской картине мира	212

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ЛИТВИНА Т.А. Жанровые особенности грамоты митрополита Казанского Гермогена патриарху Всероссийскому Иову (1592 г.).....	218
ЕВСЕЕВА О.А. Ассоциативно-смысловое поле стихотворения Константина Бальмонта «Зима»	223
ГОЛОВКО В.А. «К Морю-Океану» А.М. Ремизова и «Русалочьи сказки» А.Н. Толстого: особенности конструирования мифологического ландшафта.....	226
ПЕРЕВАЛОВА С.В. Героико-патриотические традиции русской культуры в прозе В.П. Некрасова о Сталинградской битве	232
ШЕСТАК А.Н. Критическая проза О.А. Славниковой как форма литературной саморефлексии	239
КОРСУНСКАЯ А.Г. О творческой истории лирической книги О.А. Охупкина «Возвращение Одиссея»	242

Сведения об авторах.....	247
Information about authors.....	251
Состав редакционной коллегии	256
Состав научно-редакционного совета.....	256
Editorial Staff	257

Е.А. ЖУРАВЛЁВА
(Луганск)

**ТРЕБОВАНИЯ СТАНДАРТОВ
К ФОРМИРОВАНИЮ
МАРКЕТИНГОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ
ЭКОНОМИКИ И УПРАВЛЕНИЯ**

Освещаются основные вопросы формирования маркетинговых компетенций будущих специалистов сферы экономики и управления. На основе анализа государственных образовательных и профессиональных стандартов определяется взаимосвязь нормативных требований и требований работодателей к подготовке специалистов сферы экономики и управления в контексте их готовности к осуществлению эффективной маркетинговой деятельности.

Ключевые слова: *образовательный стандарт, профессиональный стандарт, компетенции, маркетинговая деятельность, маркетинговые компетенции.*

Глубокие изменения, происходящие в сфере образования в Донбассе, выдвигают новые требования к содержанию и качеству подготовки специалистов для всех сфер деятельности, в том числе и сферы экономики и управления. В этом контексте надо указать на острую потребность предприятий региона в подготовке специалистов-практиков, способных решать проблемы с помощью высокоэффективных маркетинговых средств, что обуславливает модернизацию экономического образования, дающую возможность обучающимся приобретать соответствующие компетенции в сфере маркетинга. Изменения в системе подготовки будущих экономистов и управленцев обусловлены также процессом интеграции вузов Донбасса в российское образовательное пространство и связанным с этим переходом на новые образовательные стандарты.

Профессиональная подготовка современного экономиста – сложный процесс, являющийся предметом дискуссий педагогов-практиков и научных исследований. Об этом го-

ворят работы последних лет С.А. Айвазян, Е.Н. Астанковой, С.П. Борисовой, М.Г. Имановой, А.В. Мингалеевой, Г.Т. Мунапысовой, О.Н. Пустобаевой, Е.А. Савиной, И.Л. Савостьяновой и др.

При этом значительных теоретико-практических наработок в контексте маркетинговой подготовки будущих специалистов в сфере экономики и управления, позволяющей на высоком уровне осуществлять выпускнику маркетинговую деятельность, не проводилось. Можно отметить лишь отдельные публикации, в которых речь идет о маркетинговой подготовке будущих экономистов (Т.Н. Байбардиной, Е.А. Ганаевой, А.П. Панкрухина, Н.М. Слаутиной).

Профессиональная компетентность будущего маркетолога может быть сформирована в процессе обучения при создании определенных педагогических условий. Формирование маркетинговых компетенций как составляющей профессиональной компетентности будущего специалиста требует изучения специальных дисциплин и приобретения практического опыта работы на современном рынке, насыщенном новыми технологиями, товарами, отечественными и иностранными участниками рыночных отношений. Решение этой задачи stanovится возможным посредством корректировки содержания профессиональной подготовки и подбора соответствующих педагогических технологий. Целенаправленно обновляя содержание учебного материала и выбирая наиболее эффективные формы, методы и средства обучения, необходимо изучить требования не только государственных образовательных стандартов, но и стандартов профессиональных, отражающих взгляд общества, государства и работодателей на качество подготовки современного маркетолога.

Сегодня сам термин *маркетинг* стал привычным не только для специалистов, но и для широкой публики. В разделах объявлений на газетных и журнальных страницах обязательно встречается информация о том, что какой-то компании нужен специалист по маркетингу. Такой компанией может быть производственное объединение, коммерческий банк, больница, учебное заведение, картинная галерея или

торговая фирма. Как мы можем увидеть, не только коммерческие организации используют в своей деятельности маркетинг. При этом часто маркетинг рассматривается как вспомогательная функция, вид накладных расходов предприятия. Неудивительно, что в условиях кризиса и сокращения рекламных, маркетинговых бюджетов эти функции и должности в отечественных компаниях либо минимизированы, либо объединены с другими, расширяя при этом функциональные обязанности специалиста (экономиста, финансиста, бухгалтера) и вменяя ему в обязанности несвойственные виды деятельности, рассчитывая, что маркетингом можно заниматься без специальной подготовки.

Именно поэтому профессиональная подготовка маркетологов в России начала осуществляться только в последние годы XX в. посредством введения самостоятельных учебных дисциплин только в рамках подготовки специалистов по внешнеэкономической деятельности или в некоторых вузах на уровне специализаций в рамках традиционных специальностей. Однако это не может удовлетворить потребности рынка в маркетологах-практиках.

Новая специальность профессиональной подготовки 061500 «Маркетинг» была утверждена приказом Госкомвуза РФ в 1994 г. Разработка государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования (ГОС ВПО), который содержал требования к уровню подготовки этих специалистов, была осуществлена учебно-методическим объединением по образованию в области коммерции, функционирующим на базе Московского государственного университета коммерции в 1995 г. В обновленной редакции данный стандарт вступил в силу в 2000 г. Все это позволило вузам делать первые шаги по формированию содержания подготовки маркетологов.

Необходимо отметить, что само маркетинговое образование не может давать готовых рецептов для решения определенных производственных проблем, поскольку профессия маркетолога в большей степени рассматривается как творческая, а само маркетинговое образование характеризуется гуманитарной направленностью. Маркетинговое образование дает возможность получить широкую базу инструментария, методологию маркетинга, но только индивидуальный творческий подход превращает эту базу в философию маркетинга.

Такой подход базируется на реальных требованиях работодателя, которые нашли свое отражение в профессиональных стандартах.

Профессиональные стандарты говорят о том, каким должен быть тот или иной специалист, какие трудовые функции (типичные и нетипичные) он должен выполнять и какими для этого знаниями, умениями и навыками обладать. Бизнесу профстандарт может помочь в оценке уровня квалификации специалиста, соответствия его компетентности требованиям занимаемой должности или нового направления деятельности предприятия.

Сегодня стало очевидным, что инновационное развитие разных отраслей экономики государства, внедрение новых технологий, формирование новой системы взаимодействия всех участников рынка требуют от специалистов в сфере экономики и управления готовности к маркетинговой деятельности. В контексте этого важно выяснить взаимосвязь требований образовательных и профессиональных стандартов, в том числе с учетом тех интеграционных процессов, которые происходят в системе высшего образования республик Донбасса.

Новые образовательные стандарты, принятые в Луганской Народной Республике, максимально соответствуют федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования Российской Федерации и ориентированы на формирование готовности будущих специалистов к решению широкого спектра профессиональных задач с целью обеспечения динамичного экономического роста и социального развития общества, благополучия граждан и безопасности страны, а также формирования инновационной экономики [3]. Важнейшая задача современного образовательного процесса в Луганской Народной Республике – подготовка для рынка труда специалистов, способных оперативно решать данные задачи. В связи с этим современный специалист в сфере экономики и управления должен быть готов к использованию маркетингового подхода к решению управленческих и производственно-сбытовых задач, владеть навыками разработки и осуществления при помощи различных маркетинговых инструментов стратегии организации, направленной на обеспечение конкурентоспособности.

Ниже приведены результаты анализа содержания государственных образовательных стандартов в сфере экономики и управления в контексте требований к формированию соответствующих компетенций в области маркетинговой деятельности. Мы выявили, что только образовательные стандарты по направлениям подготовки 38.03.02 «Менеджмент», 38.03.06 «Торговое дело» и 38.03.07 «Това-

роведение» широко отражают необходимость формирования у будущего специалиста маркетинговых компетенций [5–7]. А вот государственные образовательные стандарты по направлениям подготовки 38.03.01 «Экономика» [8], 38.03.03 «Управление персоналом» [9], 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» [10] предполагают только аспектное развитие маркетинговых знаний и умений. Например, будущие управленцы персоналом должны владеть только компетенциями в сфере маркетинга персонала, а государственные служащие – использовать маркетинговые инструменты при проектировании и реализации проектов лишь в области государственного и муниципального управления. При этом изменения, которые происходят в Донбассе, требуют, прежде всего, проведения качественных преобразований в системе подготовки управленческих кадров, способных нестандартно действовать в условиях объективных и субъективных ограничений. Спектр экономических ограничений, в которых до сих пор находится и Российская Федерация, свидетельствует об актуальности таких корректировок и в подготовке государственных и муниципальных служащих российскими вузами.

Стандарт по подготовке специалиста в сфере бизнес-информатики, который должен осуществлять организационно-управленческую, проектную и консалтинговую деятельность, опираясь на «основы экономических знаний в различных сферах деятельности» [11], вообще не содержит требований к маркетинговой компетентности выпускника, хотя данные виды экономической деятельности невозможно эффективно осуществлять без глубоких знаний и умений в сфере маркетинга, поскольку именно они способствуют развитию адаптационных качеств будущих специалистов на рынке услуг. Отметим, что в практической деятельности специалист в сфере бизнес-информатики решает практические проблемы, используя профессиональные знания (в том числе по маркетингу), полученные в вузе. Решение подобных проблем часто происходит в сложных непредсказуемых условиях, и специалисту не всегда удается эффективно их решить. Причиной этого является отсутствие навыков выполнения профессиональных маркетинговых функций.

Проведенный анализ содержания государственных образовательных стандартов по подготовке будущих специалистов в сфере экономики и управления свидетельствует об общей недооценке значения как самой маркетинговой деятельности в экономически целесооб-

разной работе организаций различных отраслей, сфер и форм собственности, так и формирования у обучающихся маркетинговых знаний, умений, опыта решения производственных задач, развития соответствующих профессионально значимых качеств, мотивов и потребностей. Как верно замечают Н.А. Лытнева и Н.В. Парушина, профессиональные компетенции, указанные в государственных образовательных стандартах сферы экономики и управления, не в полной мере отражают потребности работодателей, совершенно не учитывают специфику и направления бизнеса [2].

Отметим, что в рамках существующих образовательных стандартов нет отдельного направления подготовки «Маркетинг», а возможна только профилизация в рамках подготовки будущего менеджера. При этом существует самостоятельный профессиональный стандарт «Маркетолог», который определяет требования работодателей в виде совокупности трудовых функций этого специалиста [4].

Разработка данного профессионального стандарта обусловлена тем, что маркетинг рассматривают как основу для эффективной деятельности большинства компаний, действующих на рынке. Под современным маркетингом понимают хозяйственную деятельность предприятия / организации, направленную на приведение всех ресурсов организации в соответствие с требованиями и возможностями рынка для получения прибыли. В связи с этим маркетинговая деятельность предполагает проведение маркетинговых исследований, разработку по их результатам маркетинговых мероприятий в сфере товарной, ценовой, распределительной, коммуникационной политики, направленных на повышение эффективности деятельности организации.

Если в основу профессиональной подготовки маркетолога положить соответствующий профессиональный стандарт, то основной целью подготовки к этому виду профессиональной деятельности должно выступать формирование профессиональных знаний в сфере анализа, координации и регулирования деятельности всех структур предприятия с учетом изменений в рыночной среде, согласно современным тенденциям развития экономики и общественных отношений; освоение основных принципов и методов маркетинга и приобретение практических навыков, необходимых для успешного ведения бизнеса в сложных современных условиях.

В соответствии с требованиями профессионального стандарта молодой специалист в сфере экономики и управления, который будет за-

ниматься маркетинговой деятельностью, должен быть подготовлен к реализации таких трудовых функций, как оценивание рынков сбыта, потребителей, конкурентов; применение инструментов управления и контроля качества продукции и услуг; оценка параметров спроса и емкости рынка; подготовка и проведение маркетинговых исследований с использованием комплекса специальных инструментов.

Для эффективной профессиональной деятельности и карьерного продвижения в ближайшие 3–5 лет специалист в сфере маркетинговой деятельности должен владеть конкретными методами, процедурами и технологиями маркетинговой деятельности: уметь применять специальные знания для изучения маркетинговой среды предприятия, формирования маркетинговой стратегии, разработки и использования маркетинговых коммуникаций; быть способным к разработке инновационных товаров и организации их продвижения, в том числе посредством брендинга и пр.

Безусловно, возможность выполнять указанные функции должна быть сформирована еще в период обучения будущего специалиста в высшем учебном учреждении. Однако эти достаточно четко сформулированные требования профессионального стандарта не в полной мере удовлетворяются вузами, осуществляющими подготовку специалистов в сфере экономики и управления, что, как мы установили, связано с отсутствием соответствующих требований в государственных образовательных стандартах. В связи с этим, как отмечает Т.Н. Байбардина, современному маркетологу не хватает компетенций в сфере анализа, планирования и сегментирования рынка, способности осуществлять стратегическое планирование и готовности к реализации технологии маркетинговых исследований [1].

К сожалению, для большинства экономических специальностей маркетинговые знания и умения декларируются как второстепенные, что приводит к поверхностному изучению маркетинга будущими специалистами в сфере экономики и управления [12]. Между тем развитие предприятия в условиях жесткой конкуренции и бурного научно-технического прогресса возможно только благодаря осуществлению всех аспектов хозяйственной деятельности на принципах маркетинга. В связи с этим готовность экономиста к маркетинговой деятельности – это один из ведущих показателей его профессиональной компетентности и высокой квалификации.

Необходимо отметить, что и отдельная часть работодателей ассоциирует маркетинг

с продажами, рекламой, а не с инновациями, созданием новых продуктов и рынков или с концепцией и философией бизнеса. Поэтому работодатели ждут от маркетолога чудес подъема уровня продаж, свободного владения различными компьютерными технологиями, умениями в сфере дизайна, знаний широкого спектра производственных технологий и т. д. Научить этому студента в рамках традиционной образовательной программы с профилем «Маркетинг» просто невозможно. Однако возможна индивидуализация обучения с учетом требований конкретных работодателей, принимающих активное участие в формировании и экспертизе образовательных стандартов, основных образовательных программ, учебных планов, предоставляющих возможность расширения рамок практической подготовки будущих маркетологов и других аспектов всего того спектра действий, который укладывается в понятие «социальное партнерство».

Тогда вывод на рынок труда маркетологов, обладающих соответствующими компетенциями, поможет уменьшить предпринимательские риски, будет способствовать устойчивости бизнеса и его инновационному развитию. Только осознавая собственную компетентность в профессии, специалист может считать себя успешным. Все это еще раз указывает на необходимость формирования маркетинговых компетенций у будущих специалистов сферы экономики и управления при целенаправленном преобразовании для этого процесса их профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Байбардина Т.Н., Бурцева О.А. Алгоритм выявления профессиональной компетенции специалистов-маркетологов в условиях инновационного развития экономики страны // Многоуровневое образование и компетентный подход: векторы развития: материалы Рос. науч.-практ. конф. (г. Вологда, 20 марта 2014 г.). Вологда, 2014. С. 98–103.
2. Лытнева Н.А., Парушина Н.В. Компетентный подход в подготовке профессиональных экономистов для малого предпринимательства [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25719> (дата обращения: 18.07.2019).
3. О принятии Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 17 нояб. 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс]. URL: <http://static.government.ru/media/files/aaooFKSheDLiM99HEcyguygtfmGzmAX.pdf> (дата обращения: 23.07.2019).

4. Об утверждении профессионального стандарта «Маркетолог»: приказ М-ва труда и соц. защиты Рос. Федерации № 3664 от 4 июня 2018 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/08.035.pdf> (дата обращения: 09.07.2019).

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент» (уровень бакалавриата): приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации № 7 от 12 янв. 2016 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380302.pdf> (дата обращения: 25.07.2019).

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.06 «Торговое дело» (уровень бакалавриата): приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации № 1334 от 12 нояб. 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380306.pdf> (дата обращения: 25.07.2019).

7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.07 «Товароведение» (уровень бакалавриата): приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации № 1429 от 4 дек. 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380307.pdf> (дата обращения: 25.07.2019).

8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» (уровень бакалавриата): приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации № 1327 от 12 нояб. 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf> (дата обращения: 25.07.2019).

9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.03 «Управление персоналом» (уровень бакалавриата): приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации № 1461 от 14 дек. 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380303.pdf> (дата обращения: 25.07.2019).

10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» (уровень бакалавриата): приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации № 1567 от 10 дек. 2014 г. [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380304_gosmunupr.pdf (дата обращения: 25.07.2019).

11. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.05 «Бизнес-информатика» (уровень бакалавриата): приказ

М-ва образования и науки Рос. Федерации № 1002 от 11 авг. 2016 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380305.pdf> (дата обращения: 25.07.2019).

12. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям бакалавриата «Экономика и управление» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/88> (дата обращения: 07.07.2019).

* * *

1. Bajbardina T.N., Burceva O.A. Algoritm vyavleniya professional'noj kompetencii specialistov-marketologov v usloviyah innovacionnogo razvitiya ekonomiki strany // *Mnogourovnevoe obrazovanie i kompetentnostnyj podhod: vektory razvitiya: materialy Ros. nauch.-prakt. konf. (g. Vologda, 20 marta 2014 g.)*. Vologda, 2014. S. 98–103.

2. Lytneva N.A., Parushina N.V. Kompetentnostnyj podhod v podgotovke professional'nyh ekonomistov dlya malogo predprinimatel'stva [Elektronnyj resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=25719> (дата обращения: 18.07.2019).

3. O prinyatii Konceptii dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda: rasporyazhenie Pravitel'stva Ros. Federacii ot 17 noyab. 2008 g. № 1662-r [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.government.ru/media/files/aa00FKSheDLiM99HEcyrygytfmGzmAX.pdf> (дата обращения: 23.07.2019).

4. Ob utverzhenii professional'nogo standarta «Marketolog»: prikaz M-va truda i soc. zashchity Ros. Federacii № 3664 ot 4 iyunya 2018 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/08.035.pdf> (дата обращения: 09.07.2019).

5. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.02 «Menedzhment» (uroven' bakalavriata): prikaz M-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii № 7 ot 12 yanv. 2016 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380302.pdf> (дата обращения: 25.07.2019).

6. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.06 «Torgovoe delo» (uroven' bakalavriata): prikaz M-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii № 1334 ot 12 noyab. 2015 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380306.pdf> (дата обращения: 25.07.2019).

7. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.07 «Tovarovedenie» (uroven' bakalavriata): prikaz M-va obrazovaniya i nauki Ros. Federacii № 1429 ot 4 dek. 2015 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380307.pdf> (дата обращения: 25.07.2019).

8. Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya

по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика» (уровень бакалавриата): приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации № 1327 от 12 нояб. 2015 г. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380301.pdf> (data obrashcheniya: 25.07.2019).

9. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.03 «Upravlenie personalom» (уровень бакалавриата): приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации № 1461 от 14 дек. 2015 г. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380303.pdf> (data obrashcheniya: 25.07.2019).

10. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.04 «Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie» (уровень бакалавриата): приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации № 1567 от 10 дек. 2014 г. [Elektronnyj resurs]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380304_gosmunopr.pdf (data obrashcheniya: 25.07.2019).

11. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.05 «Biznes-informatika» (уровень бакалавриата): приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации № 1002 от 11 авг. 2016 г. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380305.pdf> (data obrashcheniya: 25.07.2019).

12. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego obrazovaniya po napravleniyam bakalavriata «Экономика и управление» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/88> (data obrashcheniya: 07.07.2019).

Requirements of the standards to the development of marketing competencies of future economics and management specialists

The article deals with the issues of the development of marketing competencies of future economics and management specialists. There is determined the interrelation of the regulatory requirements and the employers' requirements to the economics and management specialists' training in the context of their readiness to effective marketing activities based on the analysis of the State Educational and Professional Standards.

Key words: *educational standard, professional standard, competencies, marketing activities, marketing competencies.*

(Статья поступила в редакцию 26.08.2019)

А.В. РУБАН
(Краснодар)

ОПТИМИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ

Важной частью военно-профессионального образования является аксиологическая подготовка курсантов. Характеризуется ее целевой ориентир – аксиологическая компетентность офицера. Приводится эмпирическая оценка актуального состояния ее сформированности. Обосновывается значимость поиска научных основ организации аксиологической подготовки курсантов.

Ключевые слова: аксиологическая подготовка офицеров, аксиологическая компетентность офицеров, критерии и уровни сформированности аксиологической компетентности.

Важным результатом освоения образовательных программ военных вузов является формирование у курсантов аксиологической компетентности личности. Анализ научной литературы по вопросам сущности, содержания, структуры аксиологической направленности личности, компетентности личности, ценностных ориентаций военных специалистов и т. п. позволяет констатировать, что аксиологическая компетентность офицера – это его мотивированная способность эффективно осуществлять ценностно-ориентационную деятельность при выполнении военно-профессиональных функций, в числе которых военно-специальные (технические, боевые и т. п.) и военно-педагогические (воспитание подчиненных). Содержание аксиологической компетентности базируется на аксиологических компетенциях, отраженных во ФГОС, и включает специальные и педагогические элементы [3; 4; 7; 8 и др.]. Ее структурные компоненты представлены следующим содержанием:

– когнитивный – аксиологические знания субъективно-культурологического и педагогико-методологического характера в сфере общечеловеческих гуманистических ценностей, ценностей военной службы, государства, общества, педагогических ценностей, требований к личности офицера;

– аксиологический – собственно субъективно-личностные (социальные и профессиональные) и военно-педагогические ценност-

ные ориентации: интериоризированная система общечеловеческих, военно-специальных и военно-педагогических ценностей, установка на руководство ими при выполнении военно-профессиональных обязанностей;

– деятельностный – умения осуществлять личностно значимую ценностно-ориентационную деятельность, определять ценностные основания военно-профессиональных действий, ценностные приоритеты при выполнении военно-специальных задач, осуществлять аксиологическое воспитание подчиненных.

Опираясь на проведенные теоретические исследования, учитывая сущность и состав ценностных ориентаций курсантов, структуру и содержание аксиологической компетентности будущих военнослужащих, мы определили следующие критерии сформированности аксиологической компетентности курсантов:

– когнитивные – полнота знаний о содержании и смысле ценностей (какие явления можно считать ценностями, что представляют собой эти явления); понимание места и роли выделенных ценностей в общей иерархии ценностей (в чем значимость явлений-ценностей); умение выделить ценностные явления (определить ценности) в жизненной / профессиональной ситуации и объекте познания и объяснить свой выбор;

– эмоциональные – положительное отношение к выделенным ценностям; восприятие выделенных ценностей как личностно значимых, важных (их оценка как личностных смыслов, выраженность выделенных ценностей среди жизненных / профессиональных ценностей личности); эмоциональная активность в деятельности по освоению новых ценностей, готовность к их восприятию;

– мотивационно-поведенческие – сформированность системы мотивов поведения, основанных на выделенных ценностях (выраженность выделенных ценностей среди мотивов поведения и деятельности); проявление ценностного отношения к миру и людям, объектам и субъектам профессиональной деятельности; опора на усвоенные знания в качестве регулятора сознания и поведения и умение воплощать знание о ценностях в различных видах деятельности и поведении [3; 5; 6; 8 и др.].

На основе содержания когнитивного, эмоционального и мотивационно-поведенческого критериев (в соответствии со степенью выраженности их показателей) можно выделить качественные уровни сформированности аксиологической компетентности личности: низ-

кий, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий [1; 2; 4 и др.].

Низкий уровень характеризуется отсутствием у обследуемых представлений о том, какие явления, отношения, объекты представляют собой ценности, какую смысловую нагрузку несут обозначаемые ими понятия и каковы роль и место ценностей в жизни человека и общества; отсутствием эмоционального отклика на предъявляемые ценности и нежеланием их освоения, неготовностью к этому, открытым игнорированием выделенных ценностей; неприятием ценностного отношения к миру и неспособностью распознавать ценностную составляющую в объекте познания либо в реальных ситуациях общения и деятельности. На этом уровне констатируется практически полная несформированность всех компонентов аксиологической компетентности личности.

Уровень ниже среднего характеризуется разрозненными, бессистемными представлениями о ценностных явлениях и объектах, их содержании и значении для личности и общества; редким появлением потребности получать информацию о ценностях и слабыми умениями выделять ценностную основу содержания обучения или жизненной / профессиональной ситуации; ситуативным, событийным проявлением эмоциональной активности в контексте ценностно-ориентационной деятельности и соответствующих эмоциональных переживаний, отсутствием интереса к самой ценностно-ориентационной деятельности; частичным игнорированием выделенных ценностей и спонтанным проявлением ценностного отношения к миру, людям, объектам и субъектам профессиональной деятельности и т. д.; неприятием освоенных ценностей как личностно значимых и отрицанием их роли как детерминантов поведения и деятельности. На этом уровне может наблюдаться значительная дисгармония в развитии компонентов аксиологической компетентности, один из компонентов может быть развит в значительно большей степени, чем остальные.

На *среднем уровне* представления о ценностях, их значении и роли в жизни социума достаточно прочны и систематизированы, однако потребность в их дальнейшем познании нестабильна, равно как и проявление способности «разглядеть» ценностные явления в объекте познания; чувства и переживания, связанные с ценностно-ориентационной деятельностью, возникают и угасают спонтанно, но наблюдается эмоциональный отклик на многие

события и явления, а также внутреннее эмоциональное убеждение в необходимости освоения выделенных ценностных ориентаций; при наличии желания руководствоваться в жизни / профессиональной деятельности освоенными ценностями умение воплощать знание о ценностях в различных видах деятельности проявляется нечасто, и выражение ценностного отношения к миру и людям нестабильно. На данном уровне компоненты аксиологической компетентности связаны более гармонично, но еще недостаточно развиты.

На *уровне выше среднего* гармонично сочетаются прочно и глубоко освоенные аксиологические знания с пониманием места и роли выделенных ценностей в иерархии жизненных / профессиональных смыслов, норм и целей; наблюдается устойчивая потребность расширять представления о ценностях и умение выделять ценностную составляющую в объекте познания; устойчив эмоциональный отклик на ценностно окрашенные события и явления, часто возникают чувства и переживания, адекватные осваиваемым ценностям, стабильно ценностное отношение к миру, людям, субъектам и объектам профессиональной деятельности; часто появляется готовность действовать в соответствии с освоенными ценностями. Для этого уровня характерно достаточное (близкое к критериальным показателям) развитие всех компонентов аксиологической компетентности, но иногда отмечается некоторый дисбаланс в их проявлении.

Высокий уровень характеризуется принятием выделенных ценностей как лично значимых и постоянной потребностью получать знания о ценностях; способностью и потребностью в раскрытии аксиологического ядра в объекте познания; возникновением чувств и переживаний, адекватных осознаваемым ценностям, и наличием ярко выраженного эмоционального отклика на все ценностно окрашенные события; восприятием интериоризированных ценностей в качестве ориентиров собственной активности, готовностью и способностью к их экстериоризации; систематическим воплощением знаний о ценностях в различных видах деятельности и в поведении и стабильным ценностным отношением к миру и людям. Все компоненты достигли критериальных показателей и в совокупности составляют интегративное качество личности – ее аксиологическую компетентность.

Для оценки степени эффективности формирования аксиологической компетентности курсантов в существующей практике работы

военных вузов в 2018/19 уч. г. было организовано констатирующее исследование на базе ФГКОУ ВО «Институт береговой охраны» (г. Анапа). Контингент испытуемых составили обучающиеся 1–5-х курсов (всего 250 чел.).

Основные методы диагностики уровня сформированности аксиологической компетентности личности курсантов выбирались адекватно каждому компоненту. Содержание оцениваемых аксиологических знаний, умений, установок, интересов и т. д. определялось на основе действующих учебных планов и включало только те компоненты, для формирования которых в учебные планы заложен определенный информационный потенциал.

Когнитивные критерии оценивались в процессе опроса (в том числе письменного) путем контент-анализа устных ответов и письменных работ курсантов.

- Полнота знаний о содержании и смысле ценностей, их значении и роли в жизни человека и общества определялась на основе ответов курсантов на ряд вопросов (Какие гуманистические ценности вы знаете (физкультурные, нравственные, интеллектуальные и т. д.)? Раскройте их содержание / Каковы основные нравственные (патриотические, интернациональные и т. д.) ценности? Что они означают? / Из предложенного списка выберите эстетические (трудовые, интернационально-патриотические и т. д.) ценности. Почему они важны для каждого человека? Для всего человечества? и т. п.).

- Умение курсантов выделять аксиологическое ядро в объекте познания оценивалось по результатам выполнения следующего задания: определить, какими ценностями руководствовался герой ситуации, описанной в прочитанном тексте / приведенном примере и т. п. (уважение к людям, ответственное выполнение своей работы, взаимовыручка и т. п. – в соответствии с конкретными группами ценностей и с сущностью формируемых компетенций), объяснить свой выбор.

Ответы курсантов оценивались по полноте и правильности названных ценностей, обоснованности и доказательности мнения относительно значения тех или иных ценностей в жизни общества, полноте и правильности выделенного аксиологического ядра.

Эмоциональные критерии оценивались посредством следующих диагностических процедур.

- Характер отношения курсантов к осваиваемым ценностям определяется с помощью

метода незаконченных предложений (*Когда я прочитал о вреде природе, нанесенном при выполнении боевой задачи, я испытал чувства...; Когда я думаю о своей профессии / Родине / семье... я чувствую...; Когда у моего друга радость, я испытываю чувства... и т. п.*). С помощью контент-анализа ответов курсантов, в которых заключена их самооценка, определялась адекватность выявленных отношений (например, в тексте / рассказе / примере описывается ситуация, когда человека унижают из-за его расовой принадлежности (текст из истории США), осваиваются ценности толерантности, уважения человеческого достоинства; текст должен вызывать чувства возмущения, сочувствия к угнетаемым, гнева к угнетателям).

- Степень личностной значимости для курсантов усвоенных ценностей определялась с помощью анализа их работы по ранжированию ценностей. Учащимся, как и при оценке когнитивного критерия, предлагался стимульный материал, в который включены как освоенные ценности, так и иные явления, понятия, цели и т. п. Например, для диагностики отношения к труду (профессиональной деятельности) в ряду с такими ценностями, как ответственность, творческая работа, польза обществу и т. д., находятся «сомнительные» ценности свободного времени, богатства, высокого положения в обществе и т. п. Курсанты должны определить, какие из перечисленных категорий для них более ценны, а какие – менее, и распределить все предложенные ценности в порядке убывания значимости. Второй вариант оценки – курсантам предлагается самостоятельно написать, какие явления, отношения, черты характера, цели и т. п. кажутся лично им наиболее важными, и также расположить их в порядке убывания значимости. В обоих случаях оценивается место усвоенных ценностей той или иной группы в личной иерархии ценностей курсантов.

- Эмоциональная активность курсантов в восприятии и освоении ценностных явлений, в оценочной деятельности диагностируется в ходе педагогического наблюдения. Учитываются их заинтересованность ценностно-ориентационной работой, позитивный настрой, добровольное и активное участие в подборе контекстных ситуаций, обсуждении изученного материала с аксиологических позиций.

Для оценки по мотивационно-поведенческим критериям наиболее адек-

ватными являются следующие методы диагностики.

- Трансформация усвоенных ценностей в мотивы поведения и деятельность диагностируется с использованием метода незаконченных предложений, поскольку применение этого метода, наш взгляд, дает более правдивые результаты, нежели анкетирование или тестирование. Использовалось два варианта формулирования предложений, когда в тексте 1) описывается абстрактный персонаж (*А... с риском для жизни выполнил задачу, потому что...; Д... выбрал профессию военного, так как... и т. п.*), 2) персонажем является сам курсант (*Я занимаюсь физической культурой, так как...; Я считаю важным беречь природу, поскольку... и т. д.*). Курсанты должны, заканчивая предложения, объяснить причины, мотивы описанных поступков, действий, мыслей. Кроме того, постепенно увеличивалась степень незаконченности текстов, что позволило оценить осознанность и прочность усвоенных ценностей: *Увидев, что коллега не выполнил приказ, Б. ... (действие), потому что... (мотив)*. При контент-анализе ответов учитывалось, насколько часто и насколько адекватно курсанты обосновывают поступки и действия усвоенными ценностными категориями.

- Проявление курсантами ценностного отношения к миру, к профессиональной деятельности, их опора на осваиваемые ценности в поведении и деятельности диагностировались:

а) в процессе контекстных бесед (например, на тему выбора профессии, отношения к Родине, службе, к природе, правил поведения и т. п.), когда курсанты свободно излагали свои мысли, желания, интересы, мнения по обсуждаемым вопросам, а педагог определял степень адекватности чувств и отношений курсантов осваиваемым ценностям;

б) с помощью педагогического наблюдения за курсантами в период их свободного общения, при выполнении коллективных заданий на занятиях и внеучебных мероприятиях – педагог определял соответствие поведения курсантов нормам морали (взаимопомощь, вежливость, дружелюбие и т. п.);

в) с помощью экспертной оценки, полученной в беседах с другими членами воинского коллектива и педагогами.

Все указанные методы диагностики предполагали качественное описание изучаемого явления (характеристики личности, показателя развития и т. п.). Результаты многостороннего

обследования каждого курсанта обобщались, интегральная характеристика сопоставлялась с содержанием качественных уровней сформированности аксиологической компетентности, определялось, к какому из уровней ближе всего конкретный респондент – именно этот уровень ему «присваивался». Для оценки степени эффективности учебно-воспитательного процесса определялось количество курсантов, относящихся к каждому уровню.

Заметим, что у первокурсников оценивалось исключительно общечеловеческое содержание аксиологической компетентности личности, основы которой закладываются в системе общего образования, без акцентирования на вопросах учета данного содержания в дальнейшем профессионально ориентированном содержании. Диагностика курсантов второго курса обучения была направлена на определение общегуманистического содержания аксиологической компетентности, экстраполируемого на условия военно-профессиональной деятельности. На третьем курсе оценивалось военно-специальное содержание аксиологической компетентности в интеграции с базовым, общегуманитарным содержанием, а на четвертом – военно-педагогические содержательные характеристики аксиологической компетентности курсантов в совокупности с общегуманистическими и военно-специальными аксиологическими знаниями, умениями, ориентациями личности. У пятикурсников оценивалась вся система общегуманистического, военно-специального и военно-педагогического содержания аксиологической компетентности личности, дополненная более конкретизированными контекстными знаниями, умениями, ценностными ориентациями, содержанием, связанным с личностно-профессиональным развитием. Результаты проведенного констатирующего исследования представлены в следующей таблице:

Результаты диагностики уровня сформированности аксиологической компетентности у курсантов (количество чел., %)

Уровень	Курс				
	1-й	2-й	3-й	4-й	5-й
Высокий	0	0,9	6,7	9,1	0
Выше среднего	5,9	14,8	12,9	18,9	11,7
Средний	32,4	22,5	28,3	23,5	32,4
Ниже среднего	44,1	40,1	36,8	25,9	47,1
Низкий	17,6	21,7	15,3	22,6	8,8

Можно видеть, что в течение военно-профессиональной подготовки практически не изменяется количество курсантов, отнесенных к разным уровням сформированности аксиологической компетентности ($P > 0,05$). На первом курсе более половины респондентов характеризуются низким и ниже среднего уровнями развития данного качества по совокупности оценивания когнитивного, ценностно-ориентационного и деятельностно-поведенческого содержания. Около трети диагностируемых продемонстрировали средний уровень, менее десятой части – уровень выше среднего, не нашлось ни одного курсанта с высоким уровнем аксиологической компетентности. Кроме того, даже курсанты, отнесенные к среднему и выше среднего уровням сформированности аксиологической компетентности, характеризовались преимущественно достаточными теоретическими знаниями о природе ценностных явлений и (за редким исключением) не осознавали личной значимости ценностей, хотя и признавали их важную общественную роль, не ориентировались в целях и содержании ценностно-ориентационной деятельности.

Качественный анализ результатов диагностики свидетельствует о том, что в процессе военно-профессиональной подготовки у курсантов статистически значимо не повышается ни интерес к ценностным явлениям, ни учебно-познавательная активность в ценностно-ориентационной деятельности, ни объем и осознанность аксиологических знаний. Лишь небольшое количество испытуемых характеризовались знаниями в области смыслов и значения ценностей, в том числе для военно-специальной деятельности, государства, общества. Подавляющее большинство курсантов демонстрировали несерьезное отношение к оцениванию тех или иных событий, фактов, явлений профессиональной / общественной жизни или собственного субъективного опыта с аксиологических позиций. Их отношение к ценностным явлениям не только недостаточно осмысленно, но и не вполне адекватно. В реальном поведении, деятельности курсанты далеко не всегда опираются даже на усвоенные ценности как на детерминанты.

Примечательно отношение курсантов к педагогическим аспектам будущей профессиональной деятельности: большинство испытуемых (обучающихся четвертого и пятого курсов) к педагогическим функциям офицера относятся как чему-то второстепенному, необя-

зательному. Они не ассоциируют себя с педагогами, воспитателями личного состава, не отличаются достаточными теоретическими знаниями и методическими умениями в области организации и реализации процесса аксиологического воспитания подчиненных. И даже к окончанию обучения в военном вузе большинство демонстрирует неглубокие знания относительно содержания ценностей, которые подлежат освоению. Они не до конца осознают их общественную, профессиональную и личную значимость, не в полной мере понимают их роль в развитии цивилизации, благополучии всех народов, не определились с собственным отношением к ценностям явлениям и фактам. Можно сказать, что у курсантов не формируется прочной ценностной позиции. Об этом свидетельствуют необоснованность и бездоказательность их оценок различных событий и фактов, а также игнорирование аксиологических категорий при оценке объектов познания.

Таким образом, проведенное констатирующее исследование выявило противоречие между необходимостью формирования у курсантов аксиологической компетентности личности и недостаточной эффективностью процесса аксиологической подготовки обучающихся военно-профессиональных учебных заведений. Анализ научной литературы позволил предположить, что неразрешенность данного противоречия обусловлена недостаточностью знаний о принципах, условиях, средствах и методах эффективной организации аксиологической подготовки будущих офицеров. Восполнение указанного дефицита научного знания составляет цель наших дальнейших исследований.

Список литературы

1. Григорьева Н.А. Формирование у старшекласников ценностной ориентации на Отечество: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Волгоград, 1998.
2. Нудько В.А. Формирование гуманистических ценностных ориентаций студентов (на примере изучения иностранного языка в вузе): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2006.
3. Савельева Н.Х. Профессионально-аксиологическая компетентность как структурный компонент базовых ключевых компетенций будущих специалистов // Многоуровневая языковая подготовка специалистов в высшей школе: проблемы и перспективы развития: сб. тр. конф. Ростов н/Д., 2014. С. 18–21.
4. Савич И.И. Формирование ценностного отношения курсантов военно-учебных заведений к

педагогической деятельности офицера: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006.

5. Хазова С.А. Компетентностный подход к профессиональному физкультурно-спортивному образованию // Вестн. Адыг. гос. ун-та. 2008. Вып. 7(35). С. 260–265.

6. Харченкова И.В. Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале креолизованных текстов при обучении немецкому языку [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gup.ru/events/smi/detail.php?ID=171087> (дата обращения: 12.08.2019).

7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Нар. образование. 2003. № 2. С. 58–64.

8. Шишова М.И. Система педагогических компетенций в проектировании гуманно-личностного образовательного пространства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011.

* * *

1. Grigor'eva N.A. Formirovanie u starsheklasnikov cennostnoj orientacii na Otechestvo: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. Volgograd, 1998.

2. Nud'ko V.A. Formirovanie gumanisticheskikh cennostnykh orientacij studentov (na primere izucheniya inostrannogo yazyka v vuze): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ul'yanovsk, 2006.

3. Savel'eva N.H. Professional'no-aksiologicheskaya kompetentnost' kak strukturnyj komponent bazovykh klyuchevykh kompetencij budushchih specialistov // Mnogourovnevaya yazykovaya podgotovka specialistov v vysshej shkole: problemy i perspektivy razvitiya: sb. tr. konf. Rostov n/D., 2014. S. 18–21.

4. Savich I.I. Formirovanie cennostnogo otnosheniya kursantov voenno-uchebnykh zavedenij k pedagogicheskoj deyatelnosti oficera: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2006.

5. Hazova S.A. Kompetentnostnyj podhod k professional'nomu fizkul'turno-sportivnomu obrazovaniyu // Vestn. Adyg. gos. un-ta. 2008. Vyp.7(35). S. 260–265.

6. Harchenkova I.V. Konceptiya formirovaniya lingvokul'turologicheskoy kompetencii studentov yazykovykh fakul'tetov na materiale kreolizovannykh tekstov pri obuchenii nemeckomu yazyku [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.gup.ru/events/smi/detail.php?ID=171087> (data obrashcheniya: 12.08.2019).

7. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya // Nar. obrazovanie. 2003. № 2. S. 58–64.

8. Shishova M.I. Sistema pedagogicheskikh kompetencij v proektirovanii gumanno-lichnostnogo obrazovatel'nogo prostranstva: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2011.

Optimization of axiological training of future officers

The important part of the professional military education is the axiological training of the officer candidates. The article characterizes its milestones – the axiological officer competence. There is given the empirical evaluation of the current position of its formation. There is substantiated the significance of the search of the scientific basis for the organization of the officer candidates axiological training.

Key words: axiological officer education, axiological officer competence, criteria and levels of formation of axiological competence.

(Статья поступила в редакцию 05.09.2019)

М.Б. МАЛОМУСОВА
(Пятигорск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОЙ ТЕРАПИИ, ЦЕНТРИРОВАННОЙ НА РЕБЕНКЕ С ОВЗ

Анализируются проблемы адаптации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках общего школьного и дошкольного образования, предложен метод игровой терапии, центрированной на ребенке, как эффективный способ решения проблем особых детей.

Ключевые слова: адаптация, дети с ОВЗ, центрированная на ребенке игровая терапия.

В настоящее время в России растет количество детей, имеющих особые потребности, нуждающихся в особом подходе. По различным данным, с каждым годом рождаемость детей с ОВЗ увеличивается на 3–5%. Семьи, имеющие детей с ОВЗ, находятся в сложной жизненной ситуации: недостатка материальных средств, нередко распада семьи, трудностей принятия родителями и обществом детей-инвалидов. В непростых условиях дети, которые особо нуждаются в заботе, уходе, переживают дополнительную эмоциональную нагрузку. В связи с множеством ограничений как в физическом, так и в психологическом плане детям

с ОВЗ становится иногда невозможно успешно социализироваться в дошкольную и школьную среду, освоить профессию, создать собственную семью.

Само понятие «ребенок с ОВЗ» стало наполняться не только медицинским, но и социальным смыслом. Ограничения в жизнедеятельности ребенка создают барьер для его благоприятной адаптации, адекватной его возрасту, воспитательному и педагогическому воздействию. К важным условиям для адаптации особых детей можно отнести благоприятную психологическую атмосферу. Развивая готовность образовательной среды к работе с особыми детьми, можно добиться снижения отрицательной динамики в развитии ребенка, создать условия для развития всех его способностей. Для каждого ребенка, независимо от нарушения, необходима положительная эмоциональная атмосфера, которая может облегчить решение его образовательных, воспитательных и социальных задач. Одной из проблем адаптации является психологический аспект. Дети, погруженные в постоянную атмосферу неуспеха и неудач, испытывают затруднения в личностном развитии. Часто они имеют проблемы в эмоциональной и волевой сферах, задержку психического развития, нарушения речи. Любой ребенок из этой категории имеет сниженный адаптивный ресурс. Пока условия жизни благоприятны, нагрузки сильны, этот ресурс не дает о себе знать. Но как только условия становятся почти непосильными для ребенка, происходит срыв. Постоянные тревоги, страхи и неудачи приводят к вторичному ухудшению здоровья. Поэтому начало учебы ухудшает психологический и физический статус. В медицинском аспекте можно выделить еще один важный факт: созревание мозга происходит по особым закономерностям, которые отличаются от возрастных норм. По Л.С. Выготскому, оно обуславливается несколькими видами факторов: временем возникновения первичного дефекта (т. е. то, что сформировалось до системы основных функций), степенью выраженности первичного вида дефекта. Существует два вида дефекта, первый из которых – частный, второй – общий. Частный выражается в дефиците отдельных функций гнозиса, праксиса, речи. Общий вид дефекта связан с нарушением регуляторных систем [1].

На сегодняшний день проблема изучения структуры личности ребенка с ОВЗ отражена в

малом количестве научных работ в силу больших трудностей в организации и проведении подобных исследований. В связи с различными видами дизонтогенеза эмоционально-волевая сфера личности будет специфически проявляться в поведении ребенка. Она может быть обусловлена действием биологических и социальных факторов. Данная проблема рассматривалась в различных работах по изучению некоторых видов нарушенного развития: детского церебрального паралича (ДЦП), задержки психического развития (ЗПР), расстройств аутистического спектра (РАС) и др.

Так, в психологических исследованиях детей с проблемами опорно-двигательного аппарата, в частности с ДЦП, вторичный дефект, согласно учению Л.С. Выготского о дефектах, может проявляться в нарушении эмоционально-волевой сферы, а также в психических расстройствах, обусловленных эмоциональной депривацией [1].

Личность ребенка формируется с нарушением, которое в первую очередь связано с условиями ее развития. Например, для детей с ДЦП характерна задержка психического развития по типу психического инфантилизма. При этом интеллект ребенка может соответствовать возрастным нормам. В поведении отмечаются следующие особенности: дети руководствуются эмоцией удовольствия, эгоцентричны, не способны продуктивно работать в коллективе, легковнушаемы, неспособны к волевому усилию над собой. Длительное время сохраняется интерес к игровой деятельности. Однако нарушения в эмоциональной и волевой сферах могут проявлять себя по-разному. В одном случае наблюдается повышенная возбудимость: беспокойство, суетливость, раздражительность, перепады настроения. В другом случае дети отличаются пассивностью: вялы, медлительны, с трудом адаптируются к новым условиям, плохо идут на контакт с незнакомыми.

Дети с умственной отсталостью характеризуются, прежде всего, снижением навыков, возникающих в процессе развития и определяющих общий уровень интеллекта. Недоразвитие высших корковых функций, инертность психических процессов, тотальное недоразвитие познавательной деятельности при выраженном стойком дефиците абстрактного мышления, процессов обобщения приводят к снижению когнитивных, речевых и моторных способностей.

Согласно ВОЗ, детский аутизм – это особое нарушение психического развития, которое характеризуется трудностями общения и

социального взаимодействия. Такие дети эмоционально хрупки, они пугаются резких звуков, громкого голоса и малейших замечаний, хотя внешне выглядят холодными и отстраненными. Трудности общения даже в семье, с близкими приводят к затруднению адаптации в социуме. Для жизнедеятельности таких детей постоянно требуется создание специальных условий.

Дети с задержкой психического развития характеризуются недостаточностью общего запаса знаний, незрелостью мышления, ограниченностью представлений, сниженной интеллектуальной целенаправленностью, преобладанием игровых интересов. Вышеприведенные описания детей с ограниченными возможностями здоровья говорят о том, что они, как и все дети, нуждаются в поддержке нормального развития.

В практической психологии существуют различные методы психологической работы для особых детей. Среди них арт-терапия, анималотерапия, музыкальная терапия, танцевальная терапия, игровая терапия. Мы остановимся на таком подходе, как игровая терапия, центрированная на ребенке, поскольку ей присущи особые черты, отличающие ее от других видов помощи.

Специальные исследования игровой деятельности, влияющей на благополучие личности школьников, осуществляли такие психологи и педагоги, как П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др. В специальных психолого-педагогических источниках широко обозначена проблема высших психических функций ребенка посредством вовлечения его в игровую деятельность. Этим занимался В.М. Вундт, в дальнейшем подробные исследования по теме проводили Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.А. Реан, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн. Вопросы интеллектуального развития ребенка по мере овладения им игровыми действиями поднимались в работах А. Бине, Д. Векслера, Ж. Пиаже, В.Н. Дружинина, А.Н. Леонтьева и др.

В настоящее время начальной школе необходима такая организация учебной деятельности, которая обеспечила бы развитие благополучной личности каждого учащегося через внедрение разнообразных инновационных программ с элементами учебно-игровой деятельности, реализацию принципов гуманистического образования. Другими словами, школа весьма заинтересована в применении игровых технологий, помогающих достичь получения обозначенных выше продуктов [8].

Эмоционально-волевая готовность к школе может быть организована не только в дошкольных учреждениях на этапе подготовки ребенка к школе, но и в самой школе в самом начале учебной деятельности, специально организованным способом – методом игровой терапии, центрированной на ребенке. На Западе в школах практикуют подход, где помимо школьных психологов к помощи в работе с детьми привлекаются игровые терапевты. Их роль отличается от роли школьного психолога тем, что работа эта, как правило, индивидуальная и более глубинная. Игровой терапевт помогает родителям и педагогам глубже понять ребенка и выстроить с ним особые отношения, подходящие именно этому ребенку. Такую работу очень хорошо описала В. Экслейн в своей книге «Игровая терапия в действии» [9].

Игровая терапия различается по форме, содержанию, характерным особенностям и занимает отдельное место в жизнедеятельности ребенка, развивая, обучая и воспитывая его. Главный принцип игровой терапии, центрированной на ребенке (ИТЦР), – не действовать, а просто находиться рядом с ребенком. Для психолога важным условием становится создание атмосферы дозволенности для раскрытия самореализации ребенка. Ведь в каждом ребенке заложен потенциал к саморазвитию и самоактуализации. Сутью данного метода становится концентрация не на проблеме, а на самом ребенке, доверии его внутренним силам. Это скорее философия, чем просто метод или техника. Она позволяет ребенку быть самим собой, чувствовать безопасность, проявлять различные чувства; для него становится возможным обрести контроль над ситуацией и с помощью игры ослабить напряжение. Игрушки заменяют ребенку слова, а сама игра позволяет выразить то, что находится внутри его психики и не всегда находит выход.

Создание условий, необходимых для самораскрытия ребенка (предоставление ему свободы быть таким, каков он есть, использование эмпатического понимания, принятия, теплоты, совместимости и поведенческих ограничений), позволяет ребенку получить более широкие возможности для развития адаптивного поведения. ИТЦР показана детям, характеризующимся слабой я-концепцией и низкой самооценкой, имеющим проблемы адаптации, трудности обучения, трудности чтения, речевые трудности, различные эмоциональные проблемы и коммуникативные трудности и т. д.

Общие коррекционные цели предложил в 1991 г. Г. Лэндрэт [6]: выработать положи-

тельную самооценку, принять на себя больше ответственности, стать более самостоятельным, в большей мере принимать себя, больше полагаться на себя, самостоятельно принимать решения, обрести чувство контроля, стать чувствительным к процессу приспособления, выработать внутренний источник оценивания, поверить в себя.

Место для проведения занятий. Желательно свободное место, обеспеченное раковиной, с полом, покрытым линолеумом, плиткой и крашеными стенами.

Подбор игрушек для занятий. Кукольная семья, минимальный набор мебели, игрушечное ружье, резиновый нож, игрушечный младенец с одеяльцем, пластмассовая машинка, пластмассовый самолет, мягкий мяч, набор посуды на двух человек, солдатик, веревка, карандаши, краски, бумага, кисти, пластилин, пальчиковые куклы, медицинский набор, бутылка с соской, кинетический песок, акула или крокодил с пастью, резиновая надувная груша или кукла для битья.

Специалист. Психолог, прошедший специальную подготовку методу ИТЦР.

Д-р Сюзи Каган (Израиль) и д-р Г. Лэндрэт (США) предлагают использовать групповую игровую терапию с различными категориями детей для более успешной адаптации их к социуму. В группу набираются дети, прошедшие несколько занятий индивидуально. Здесь так же, как и при индивидуальном подходе, создаются особые условия и отношение к детям, психолог следует за каждым из них и за динамикой их взаимоотношений, помогает каждому в отдельности и всем детям вместе лучше понять друг друга и самих себя.

Главным аргументом за внесение игровой терапии для детей с ОВЗ в рамки дошкольного и школьного образования является несомненная польза этого типа вмешательства для всех аспектов жизни ребенка. Мы видим преимущества введения ИТЦР в том, что она способствует личностному росту ребенка и помогает решить разнообразные проблемы, возникающие в переходе из дошкольного детства в школу.

Приведем пример использования ИТЦР на базе республиканского детского социально-реабилитационного центра «Радуга» Кабардино-Балкарской Республики. Нами накоплен опыт применения ИТЦР с детьми, имеющими различные нарушения развития в течение 3 лет (с 2016 г.). В основном это дети с ДЦП, ЗПР, СДВГ. К сожалению, из-за ограниченного срока пребывания в центре количество встреч психолога с детьми минималь-

но: 5–7 встреч. Однако дети несколько раз в год (от 2 до 4) приезжают на реабилитацию, и родители отмечают положительную динамику в поведении и состоянии ребенка. Частыми жалобами родителей являются отсутствие мотивации детей с ОВЗ к учебе, повышенная утомляемость, несамостоятельность, раздражительность, слабые коммуникативные навыки, неуверенность в своих силах. Для работы с этими проблемами родителям предлагается ИТЦР.

Первую встречу со сбором анамнеза мы обычно проводим без ребенка, чтобы он не слышал жалоб родителей. На этой встрече родителям также объясняются принципы ИТЦР (следования за ребенком, отражения, эмпатического принятия), правила ограничения без унижения. Мы создаем условия для самораскрытия, а ребенок, открыто выражая свои потребности и переживания, приобретает самоуважение, уверенность в своих силах и возможность дальнейшего роста. Чаще всего после первого занятия родители удивленно отмечают, что ребенок никак не дождался следующей встречи. Несмотря на краткосрочность, мы отметили к концу цикла встреч снижение интенсивности истерик, вспыльчивости, раздражительности, увеличение объема внимания, повышение качества фокусирования внимания, появление устойчивых мотивов к определенным играм, в том числе познавательным, которые дети выбирали сами, повышение самооценки, а также формирование доверия не только к персоналу, но и к остальным сотрудникам центра. В целом дети чувствовали себя более уверенно, стали обращать меньше внимание на неправильность речи, физические недостатки, у них снизился уровень напряжения, который возникал при сопротивлении насаждаемым им процедурам и занятиям. С.В. Губкина также отмечает, что в ходе применения недирективной игровой терапии в коррекционной программе вместе с нейрокоррекцией получилось не только эффективнее наладить контакт с детьми, но и сместить фокус внимания с нейропсихологической коррекции и тренировки структур мозга на систему отношений и эмоционально-волевою сферу, что дало ребенку открытие дополнительных внутренних ресурсов для продолжения коррекции и эффективное освоение программы [4]. Таким образом, мы можем предположить, что применение ИТЦР в рамках дошкольного и школьного образования не только улучшит адаптацию ребенка с ОВЗ к школе, но и позволит ему легче усваивать школьную программу. Для успешной адаптации ребенка к школе мы

предлагаем программу из 15 встреч, на которую отбираются дети с различными проблемами, в том числе с ОВЗ.

План программы

1. Организация игровой комнаты.
2. Отбор детей:
 - по результатам исследования когнитивной и эмоциональной сфер (входная диагностика);
 - по запросу учителя.
3. Коррекционная работа проходит через два этапа.
 - Первые 4 встречи проходят в индивидуальном формате, по 35 минут каждая. На них психолог ставит задачи установления контакта, построения доверительных отношений, обретения ребенком чувства некоторого контроля над ситуацией и своими переживаниями.
 - Дети объединяются в мини-группы по принципу схожести проблем для проведения занятий. Задачи психолога – улучшение социальных взаимодействий и обретение ребенком новых социальных навыков.
4. Завершение программы – выходная диагностика.
5. Оформление результатов, итоги.

Планируемый подбор методик для диагностики когнитивной и эмоциональной сфер:

 - методика изучения концентрации и устойчивости внимания (М.П. Кононова);
 - методика для диагностики словесно-логического мышления «Четвертый лишний» (А.Ф. Ануфриев);
 - стандартизованная методика для определения уровня развития логических операций мышления (Э.Ф. Замбацян);
 - методика развития памяти «Долговременная память» (А.Ф. Ануфриев);
 - метод беседы;
 - методика Дембо-Рубинштейн для определения самооценки;
 - методика диагностики школьной тревожности (А.М. Прихожан);
 - методика «Изучение эмоционального отношения к школе» (О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто).

Описание групповой коррекционной работы по методу С. Каган (Израиль)

Место проведения – комната в школе, где проводятся игровые занятия, оснащенная необходимыми игрушками.

Материалы для занятий – коврик, разнообразные игрушки, сок, крекеры.

Время занятия – 60 минут.

Первая часть занятия (5–7 мин.) – «разогрев группы». Это директивная часть, проводятся игры на сплочение, снижение психо-

эмоционального напряжения, развитие коммуникативных навыков. Роль психолога организаторская, направляющая.

Вторая часть (40 мин.) – «свободная игра». Это недирективная часть: детям предлагается играть в свободном формате, так, как им хочется. Роль психолога сопровождающая, поддерживающая, принимающая.

Третья часть (2–3 мин.) – промежуточная. Детям дается время на уборку игрушек. Роль психолога организующая.

Четвертая часть (10 мин.) – заключительная, или «рефлексивная». Дети и психолог вместе садятся на коврик, каждый ребенок получает пакетик с соком, в центр ставится посуда с крекерами. Цель – сплотить и помочь отразить поведение ребенка. Роль психолога состоит в том, чтобы помочь детям понять их взаимодействие в процессе игры. Например: «Маша, ты сегодня была очень тихой, тебе не хотелось играть с кем-то...»; «Игорь, я заметила, что тебе все время хотелось отобрать игрушки у Дениса...»; «Как ты думаешь, что еще можно было сделать в этой ситуации?»; «Что ты этим хотел сказать?»; «Как это можно было сделать по-другому?» и т. п.

Ожидаемые результаты: снижение уровня тревожности, эмоциональное благополучие ребенка в классе, развитие коммуникативных навыков и творческих способностей первоклассников.

Из-за ограниченного срока нахождения детей в центре мы не можем предложить родителям центра 10-шаговую программу – тренинг детско-родительских отношений с помощью игровой терапии. Такая программа предложена А. Крафтом и Г. Лэндретом в школах США, и нам кажется, что в системе образования она могла бы быть полезной и для детей, и для учителей, и для родителей. Цель программы – помочь ребенку улучшить свое поведение и эмоциональное состояние; родителю или другому взрослому – помочь «читать» ребенка, чтобы лучше понимать его потребности и конфликты. Родитель становится на время психотерапевтом ребенка. Психолог делает родителей своими «агентами», обучает их навыкам игровой терапии. Родители каждую неделю в течение десяти занятий приносят результат своей работы на дому игровому терапевту и на встречах разбирают каждую проблему. В итоге к концу встреч родителям удастся по-новому увидеть своего ребенка, наладить с ним контакт, доверительные и безопасные отношения. Они становятся надежным контейнером для переработки различных пе-

реживаний своего ребенка, что, в свою очередь, делает ребенка более здоровым и успешным, и это положительным образом сказывается на остальных сферах его жизни.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития. Избранные работы. М.: Юрайт, 2017.
2. Гареева И.А., Колобова Н.А. Современные проблемы инклюзивного образования. Хабаровск, 2017.
3. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования: учеб. пособие. М.: Нестор-История, 2016.
4. Игровая психотерапия: сб. ст. М., 2016.
5. Крафт А., Лэндрет Г. Родители как психотерапевты. Прислушаться к игре своего ребенка / пер. с англ. М., 2000.
6. Лэндрет Г. Новые направления в игровой терапии: проблемы, процесс и особые популяции / пер. с англ. М., 2007.
7. Лэндрет Г., Хоумер Л., Гловер Дж., Свини Д. Игровая терапия как способ решения проблем ребенка / пер. с англ. М., 2001.
8. Швалева Н.М. Формирование личностного потенциала школьника в условиях развивающей психологической практики инновационной школы // Психология и школа. 2009. № 2. С. 12–20.
9. Экслейн В. Игровая терапия. М., 2007.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. 3-е изд. М., 2015.

* * *

1. Vygotskij L.S. Psihologiya razvitiya. Izbrannye raboty. M.: Yurajt, 2017.
2. Gareeva I.A., Kolobova N.A. Sovremennye problemy inkluzivnogo obrazovaniya. Habarovsk, 2017.
3. Dubrovina I.V. Psihologicheskoe blagopoluchie shkol'nikov v sisteme sovremennogo obrazovaniya: ucheb. posobie. M.: Nestor-Istoriya, 2016.
4. Igrovaya psihoterapiya: sb. st. M., 2016.
5. Kraft A., Lendret G. Roditeli kak psihoterapevty. Prislushat'sya k igre svoego rebenka / per. s angl. M., 2000.
6. Lendret G. Novye napravleniya v igrovoj terapii: problemy, process i osobyje populyacii / per. s angl. M., 2007.
7. Lendret G., Houmer L., Glover Dzh., Svin D. Igrovaya terapiya kak sposob resheniya problem rebenka / per. s angl. M., 2001.
8. Shvaleva N.M. Formirovanie lichnostnogo potenciala shkol'nika v usloviyah razvivayushchej psihologicheskoy praktiki innovacionnoj shkoly // Psihologiya i shkola. 2009. № 2. S. 12–20.
9. Ekslajn V. Igrovaya terapiya. M., 2007.
10. El'konin D.B. Psihologiya igry. 3-e izd. M., 2015.

Use of play therapy centered on children with disabilities

The article analyzes the issues of adaptation and socialization of children with disabilities in the context of general school and preschool education. There is suggested the method of play therapy centered on children as an effective way of solving the problems of

Key words: *adaptation, children with disabilities, centered on children play therapy.*

(Статья поступила в редакцию 09.09.2019)

А.В. МОЛОЖАВЕНКО
(Волгоград)

**СУПЕРВИЗИЯ
ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ
НАСТАВНИКА С МОЛОДЫМ
ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ
КАК ТЕХНОЛОГИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ
РЕАЛИЗАЦИИ ОБОБЩЕННЫХ
ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СТАНДАРТА**

Рассматривается гуманитарная специфика индивидуальной супервизии во взаимодействии наставника с молодым педагогом-психологом. Супервизия представлена как технология, способствующая, во-первых, эффективному вхождению ее участника в образовательную среду через механизм расширения границ психологической грамотности (адаптация), во-вторых, реализации функций профессионального стандарта – сопровождения и помощи субъектам образования (становление).

Ключевые слова: *психологическая культура, грамотность, гуманитаризация образования, наставничество, супервизия.*

Важной характеристикой постдипломного образования является его гуманитарная функция, выдвигающая задачи становления, развития и совершенствования человеческих возможностей, способностей, верований, ценностей, смыслов. Все эти задачи ориентированы

на категорию *самости*: самовосприятие, самопознание, саморегуляцию, самопонимание, самосознание. Данные компоненты самости, расширение возможностей которых необходимо в ходе профессионального становления молодого психолога, актуализируются внутри его *общей психологической культуры*. В.В. Семикин определяет ее как «многомерное и системное психическое явление, которое следует рассматривать в динамическом единстве общего, особенного и единичного проявлений человеческой психики. Это высокого уровня обобщенности интегральное образование, включающее в себя различные психологические свойства и образования человека. При этом психологическая культура является продуктом социализации и образования человека, позволяющим ему развиваться и постоянно самосовершенствоваться» [5, с. 45].

В генезисе психологической культуры выделяют соответствующую *грамотность* (некоторый минимум психологических знаний и умений) как базовую составляющую, которая формируется у студентов в системе вузовского образования наряду с психологической компетентностью. Для молодого специалиста определяется важность последующего развития и интеграции (соотнесения) компонентов психологической грамотности.

По В.В. Семикину, следующая составляющая – *компетентность*, которая «обеспечивает эффективность поведения, деятельности или социального взаимодействия людей» [Там же, с. 46]. Можно заключить: становление и развитие психологической компетентности – приоритет вузовского образования, а интеграция компонентов и последующее развитие их соотнесенности – постдипломного периода.

В своей концепции исследователь выделяет третью составляющую – *собственно психологическую культуру*. Автор определяет ее как «развитый механизм личностной саморегуляции человека, обеспечивающий его эффективное, безопасное и гуманное взаимодействие с людьми. Это особое психологическое новообразование, отражающее высокий уровень зрелой личности» [Там же, с. 47]. В большей степени позитивные изменения внутри данной составляющей – предмет накопления профессионального мастерства и его совершенствования.

Таким образом, общая психологическая культура – интегральное субъектное образова-

ние, представляющее собой единство трех составляющих: соответствующих грамотности, компетентности и собственно культуры.

Во взаимодействии молодого психолога с субъектами образовательной среды у него возникает желаемая форма гуманных отношений, в которой собственные переживания трансформируются в соответствующие мотивы поведения, организующие деятельность, направленную одновременно на достижение групповой цели и на устранение фрустрирующих воздействий. Таким образом, определяется и закрепляется смысложизненное содержание с учетом профессионального становления, позволяющее осознать и оценить собственное жизненное предназначение в целом. В данном аспекте закрепляется позитивный результат профессионального пути внутри успешной соответствующей адаптации.

Деструктивный результат задается выраженными нарушениями в процессе самоидентификации молодого человека. Дальше происходит насыщение межличностного опыта фрустрирующими воздействиями, негативными эмоциональными переживаниями, сопровождающимися неконструктивно разрешенными конфликтами и блокирующими возможности формирования коллективистской идентичности. Все это создает распространение чувства смыслоутраты, бессмысленности жизни, и молодой педагог-психолог совершает попытки сконструировать смысл жизни в умозрительном рассуждении без соизмерения его с реальной жизнью.

Следовательно, психологическим механизмом профессионального становления молодых психологов выступает осознанный внутренний процесс расширения границ и возможностей психологической грамотности как базовой составляющей соответствующей общей культуры. Это и обеспечивает позитивный результат – успешную адаптированность и конструктивное профессиональное становление.

Чтобы данный психологический механизм был эффективным, обучающему необходимо придерживаться двух методологических принципов. основополагающим является принцип *непрерывности*, определяющей опорой на качество преемственности вузовского и постдипломного периодов образования. Системообразующий – принцип *субъектности*, ориентирующий на развитие внутреннего понимания, осознание человеком самого себя. Без центрации на субъектность обучае-

мого невозможно гуманитаризировать его образование [3].

В данном содержании речь идет о реализации обучающим функции *интеграции* (вхождения) молодого психолога в образовательное пространство, внутри которого его необходимо сориентировать на специфические векторы профессиональной деятельности: психологическое сопровождение и оказание соответствующей помощи. В профессиональном стандарте педагога-психолога эти направления представлены как обобщенные трудовые функции [4].

Следовательно, наиболее значимым для молодого человека определяется взаимодействие с более опытным психологом, успешно прошедшим этап адаптации и становления. Данный вид профессиональных отношений получил название *наставничества*, а психолог, его реализующий, – *наставник*.

Предполагается, что наставник создает условия для реализации педагогом-психологом собственных возможностей в построении стратегии либо психологического сопровождения субъектов образовательного процесса, либо оказания психологической помощи обучающимся, испытывающим выраженные трудности в интеллектуальном, эмоциональном, поведенческом становлении и развитии. Молодому психологу важно:

- соотнести собственное понимание с пониманием субъектов образовательного процесса;
- осознать специфику своих реакций, ресурсов воздействия и взаимодействия;
- спрогнозировать динамику взаимоотношений;
- определить пути и способы действий компетентных коллег в сходных проблемных ситуациях.

Непрерывное образование молодого педагога-психолога мы связываем в первую очередь с индивидуальной супервизией, которая направлена не только на решение существующих проблем, но и на профилактику их возникновения в будущем. *Супервизия* («сверхвидение») – универсальная форма поддержки и сопровождения специалистов помогающих профессий. Она позволяет человеку сфокусированным взглядом посмотреть на свои трудности в работе, а также разделить часть ответственности за эту работу с другим, более опытным профессионалом [6].

В процессе прохождения супервизии ее участник имеет возможность:

- лучше понимать субъектов собственно-го взаимодействия;
- осознавать свои переживания по отношению к подопечному и реакции на него;
- изучать особенности и тонкости взаимоотношений;
- определять степень эффективности используемых профессиональных стратегий;
- структурировать взаимодействие и взаимоотношения;
- изыскивать ресурсы и использовать свои возможности в повышении качества профессиональной деятельности.

При этом предполагается, что сам супервизор обладает теоретическим и процедурным знанием, практическим опытом; у него выражены высокие качества суждений и убеждений, наличествует способность быть проницательным.

Таким образом, в супервизорском индивидуальном процессе его субъекты не только учатся лучше, эффективнее работать, но и получают опыт необходимой профессиональной взаимопомощи. Это особенно важно и ценно для молодого педагога-психолога, т. к. такая помощь позволяет ему разделить ответственность с обучающим супервизором за отдельные аспекты работы с детьми и подростками, что задает эффективное профессиональное становление, предотвращающее риск дезадаптации.

В предлагаемой статье мы рассмотрим специфику индивидуальной супервизии, осуществляемой наставником во взаимодействии с молодым педагогом-психологом, как технологии эффективного вхождения в образовательную среду и реализации функций профессионального стандарта – психологического сопровождения и помощи субъектам образования.

Процесс расширения границ психологической грамотности предполагает *развитие и интеграцию* следующих ее компонентов: *самовосприятия, самопознания, саморегуляции, самопонимания*. Осознание ресурсов и возможностей данных компонентов способствует корректированию у молодых психологов системы *ценностей и смыслов, я-концепции*, личностной и социальной *идентичностей* в контексте *самоопределения* и эффективного профессионального становления внутри соответствующей *адаптации* [3].

Следовательно, опираясь на особенности механизма, модель процесса профессионального становления педагогов-психологов пред-

полагает создание общности между молодыми специалистами, наставником и субъектами образовательного процесса. В позитивном содержании реализации модели процесса данная общность должна стать активным, действующим, интегративным коллективным субъектом, выступающим как единое целое.

Начинающим педагогам-психологам необходима профессиональная помощь наставника, который, во-первых, создает условия их ориентации в структуре и направлениях деятельности образовательного учреждения; во-вторых, способствует адекватному пониманию своих подопечных, способов становления и развития у них самосознания. Это, в свою очередь, определяет успешную адаптацию специалистов. Таким образом, молодые люди конструктивно разрешают внутрилличностный конфликт в переходе от *я эмпирического к я действующему*, идентифицируют себя психологически грамотными, эффективно организуют собственное поведение и становление, формируют готовность к профессиональному развитию [1].

В рамках профилактики профессиональной дезадаптации молодых педагогов-психологов на этапе супервизии наставник использует:

- 1) средства актуализации возможностей развития и интеграции компонентов психологической грамотности;
- 2) организационно-интегрирующие средства вхождения в образовательную среду с ориентацией на реализацию обобщенных трудовых функций профессионального стандарта: психологического сопровождения и помощи.

Внутри профессионального становления и адаптации средствами супервизии мы выделяем этапы и уровни. На *первом этапе* наставник осуществляет индивидуальную супервизию с молодым специалистом. *Первый уровень* данного этапа ориентирован на *развитие* у собеседника самовосприятия, самопознания, саморегуляции. В освоении этого уровня молодой специалист осознает ресурсы данных компонентов с точки зрения их учета в собственном профессиональном становлении. На *втором уровне* определяется необходимость *развития* возможностей самопонимания, позволяющих индивидуальному самосознанию целостно функционировать в системе межличностной коммуникации.

Супервизор-наставник организует постоянные встречи с молодым психологом, которые предполагают анализ общего психическо-

го и эмоционального состояния участников; отношений между ними и конкретными субъектами образовательного процесса; впечатлений от обучаемого и их трансформации в соображения по способам адаптации.

Процедурно процесс включает в первую очередь монолог супервизируемого по поводу истории собственного профессионального становления, истории отношений с субъектами образовательного процесса, которую необходимо исследовать. Далее следует диалог по интерпретации наставником специфики действий обучаемого в значимых отношениях. В заключение необходимо описание процесса эффективного профессионального взаимодействия. При этом супервизор сосредоточивает внимание своего подопечного на содержании его работы в первую очередь с детьми, которое включает физическое описание; рассмотрение в этом фокусе образовательной, развивающей истории; анализ содержания планов, протоколов, конспектов; выделение особых, уникальных характеристик отношений.

Наставник – более опытный коллега, который может предлагать пути успешного функционирования молодого педагога-психолога. В первую очередь выделяется путь анализа наблюдений за эффектами взаимодействия и воздействия. Далее – путь оценки собственных достижений и неудач в ракурсе развития и интеграции у супервизируемого компонентов психологической грамотности. Важно и структурирование им собственных наблюдений, что позволяет сформировать адекватный образ клиента, успешно отражающего цели профессиональной деятельности. Основными эмпирическими методами по изучению и расширению у молодых психологов психологической грамотности мы выбрали опрос (в ходе диагностики), интервью и беседу (в ходе супервизии).

Основанием для выбора опроса послужила существенная его особенность – опосредованный характер взаимодействия исследователя и респондента, которые общаются при помощи *анкеты*. Анкетирование носило групповой и очный характер. В диагностическом исследовании приняло участие 223 респондента. Его *цель* – определение особенностей отношения испытуемых к состоянию собственных составляющих общей психологической культуры (грамотности, компетентности, культуры) с дальнейшим выявлением контингента участников для индивидуальной супервизии и групповой интервизии [2].

Из числа респондентов, принявших участие в эмпирическом исследовании, была выделена группа молодых педагогов-психологов, с которыми проводилась индивидуальная супервизия (первый этап) и далее – интервизия (второй этап). Всего в сравнительном эксперименте приняло участие 34 респондента. При этом на первом этапе в исследовании участвовали психологи первого и второго годов адаптации (13 испытуемых), на втором (третий и четвертый годы адаптации) – 21 респондент (интервизия). Возрастные границы участников – 22–25 лет.

Описание процесса супервизии. Половина молодых педагогов-психологов первого года адаптации в ходе собеседования демонстрировали сложности в осознании внутренних ресурсов и возможностей в управлении процессами самости. Собеседование представителей данного уровня позволило выделить специфические речевые несоответствия, с которыми и проводилась основная работа.

Часть молодых психологов первого года адаптации, находящихся на *первом* уровне развития возможностей самовосприятия, самопознания, саморегуляции, в ходе собеседования демонстрировали сложности в осознании внутренних ресурсов и возможностей в управлении данными процессами. Естественно предположить, что усиливающаяся тревожность – результат игнорирования собственных внутренних импульсов с последующим отвержением необходимости поиска причин дискомфорта, а следовательно, и дефицита приемов внутреннего самоуправления и саморегулирования. Собеседование представителей данного уровня позволило выделить специфические речевые неэффективные паттерны, с которыми и проводилась основная работа.

Анастасия Д., 22 года:

– Я с трудом ориентируюсь в требованиях администрации, очень стараюсь, но получается как-то все формально. Иногда мне кажется, что все это происходит не со мной.

– Каким образом вы определяете, что не включены в происходящее вокруг вас?

– Внутри постоянная тревога по поводу своей несостоятельности, и я пытаюсь с ней бороться, но в итоге – еще больше не нравлюсь сама себе.

– Эта тревога, где она внутри вас располагается?

– Где-то здесь, в груди: давит почти постоянно, холодеет, подступает к горлу, трудно дышать.

– На что она похожа?

– Сложно сказать. Что-то темное, вязкое и бесформенное.

– Пробовали ли вы узнать, что нужно вашей тревоге?

– А это разве возможно? Нет, конечно.

– Вы что-нибудь знаете об особенностях своей индивидуальности, личности?

– Да, конечно, но, как оказалось, этого недостаточно для полноценной самостоятельной жизни в профессии.

– Как, на ваш взгляд, можно усилить комфортность, защищенность и безопасность вашей жизни?

– Нужно научиться понимать свои желания, соотносить их с профессиональными требованиями, чувствовать их, верить в свои силы.

– Какие у вас для этого есть ресурсы?

– Это мне и хочется понять.

В процессе *установления доверительных отношений* у молодых психологов наблюдалась выраженная тенденция в оценке либо действий других людей, либо собственных действий. В данном аспекте супервизору очень важно уйти от вопроса «*Почему это с вами произошло?*». Для этого необходимо разворачивать обсуждение проблемы в контексте «*Как?*» и далее – «*Чему вы научились благодаря произошедшим событиям?*». Таким образом расширяется опыт самовосприятия, усиливается потребность в самопознании, задается поиск эффективных способов саморегуляции с последующим осознанием необходимости определения возможностей самопонимания в ценностно-смысловом самоопределении.

В ходе установления контакта и получения максимально полной информации о проблеме молодого педагога-психолога наряду с работой по уточнению предъявляемых неконкретных речевых форм наиболее сложным представляется ценностный аспект, часто проявляющийся на данном этапе собеседования как защита, снимающая ответственность за происходящее в собственной жизни. Ценности репрезентируются через использование в речи отглагольных существительных, которые характеризуются абстрактностью и обобщенностью.

Поскольку самопонимание не получает должного насыщения через осознание и регуляцию ресурсов самовосприятия и самопознания, в диалоге супервизору необходимо сначала перевести слова, кодирующие ценности, в активную форму глагола. Эту форму далее следует максимально разукрупнить (специфицировать), а далее (уже в контексте представлений о желаемом и реальном идентификационном образе себя) перевести глагол снова в отглагольное существительное.

Таким образом, минимизируется искажение реальности, и собеседник осознает смысл собственного профессионального и жизненного самоопределения. Главным итогом при этом является зарождение у супервизируемого сомнения в наличном ценностном содержании (определении приоритетов) и осознание необходимости изменения сформировавшихся ценности убеждений в сторону определения возможностей саморегуляции и последующего самопонимания, корректирующего ценностную иерархию.

На этапе развития контакта в связи с тем, что у молодого психолога появляется сомнение, происходят характерное сужение границ возможностей («Я не могу сделать это») и вытекающая из этого абсолютизация окружающей реальности («Людям всегда трудно это делать»). Построение наставником диалога с использованием конструкции «Что случится, если вы все-таки сделаете это?» и поиск воспоминаний, когда собеседнику удавалось осуществить желаемое, приводят к осознанию специфики сомнений как возможности регуляции собственных ресурсов самовосприятия и самопознания.

В процессе завершения контакта супервизируемый, как правило, выдвигает ограничения в достижении желаемой цели. Здесь важно шаг за шагом, не торопясь, снимать каждое из них (категория ложного предвидения, отрицательная причинно-следственная связь, отрицательные обобщенные оценочные утверждения), усиливая ответственность молодого человека за достижение желаемого результата и подчеркивая необходимость его рефлексии с позиции полноценного профессионального становления.

Вторая половина супервизируемых первого года адаптации предъявляла проблему дефицита эффективного действия механизмов саморегуляции. Выраженное противоречие между ожидаемыми действиями в профессии и действительностью способствует закреплению у начинающего психолога внутриличностного конфликта, обусловленного противостоянием *я эмпирического* и *я действующего*.

Наталья Ф., 22 года:

– Я предполагала, что будет все очень интересно, что моя профессия – это то, что привлекает детей и подростков. А тут постоянно нагружают тем, что мне неинтересно.

– Что вы чувствуете по этому поводу?

– Разочарование.

– На что или на кого похоже ваше переживание разочарования?

– Это как ребенок, у которого неожиданно отобрали игрушку, и он не знает, то ли ему заплакать, то ли просить новую.

– Будь вы этим ребенком, что бы вы сделали?

– Скорее, попросила бы новую.

– Можете вы это объяснить?

– Мне кажется, что я не могу понять, для чего мне все это нужно.

– Что конкретно происходит, когда вы пытаетесь это понять?

– Я испытываю внутреннее противоречие между тем, что ожидала, и тем, что на самом деле происходит. Есть очень острое ощущение, что я – сама по себе, а профессия – сама по себе. Более того, все психологи, которых я знаю, испытывают разочарование в своей профессии.

– Если ли среди этих психологов хоть один человек, который все-таки удовлетворен своими профессиональными действиями?

– ...Пожалуй, да.

– Что, на ваш взгляд, указывает на это?

– Наверное, высокая степень желаний и готовности к реализации своих возможностей и способностей в профессии.

– Что конкретно мешает вам в профессиональной самореализации?

– Сейчас мне кажется, что я не в достаточной степени разобралась в себе самой.

В *установлении доверительных отношений* основная сложность для супервизора – это определение собеседником проблемы как существующей реальности, которая не поддается влиянию изнутри. Если не перевести переживание проблемной ситуации в категории самости, то ее обсуждение превратится в спор. Следовательно, важно строить контакт таким образом, чтобы молодой психолог продвигался за супервизором, который постоянно обращается к активизации компонентов психологической грамотности («Что вы чувствуете?», «Как вы узнаете?», «Каким образом вы справляетесь с этим переживанием?», «Почему вам это важно?»). Только в этом случае удастся ввести проблемное содержание во внутрилличностный контекст и начать поиск позитивных аспектов разрешения внутреннего конфликта.

В процессе *развития отношений* проявляется противоречивое отношение собеседника к изменению возможностей, самовосприятия, самопознания, саморегуляции. Оно выражается и в фиксации границ необходимости («Я должен (не должен) был это сделать»), и в сужении границ возможностей («Я не могу это сделать»), и в абсолютизации окружающей ре-

альности («Все психологи разочаровываются в профессии»).

Для того чтобы выйти за эти границы, супервизируемый должен представить возможные последствия своих ожиданий, которые он, как он считает, не может контролировать. Осознание качества такого ожидания позволяет проверить и оценить действительность собственных поведенческих выборов. Если предел оказывается необоснованным, то границы становятся прозрачными, что дает собеседнику больше свободы для использования собственных возможностей и способностей. Таким образом, процесс осознания расширяется, и это позволяет развивать альтернативные способы поведения в ответ на происходящие сходные ситуации.

Успешное *завершение беседы* предполагает определение педагогом-психологом способов достижения намеченных и запланированных целей. При этом решаются следующие задачи: достижение основной или альтернативной цели; обеспечение благоприятной атмосферы при завершении контакта; стимулирование молодого человека к выполнению намеченных в беседе действий; четкая формулировка выводов.

Неэффективные речевые конструкты на данном этапе собеседования (ложное предвидение, отрицательная причинно-следственная связь, отрицательные оценочные утверждения) говорят о том, что необходимо ориентироваться на некоторую завершенность, определяющую ситуацию логической возможности в решении заявленной собеседником проблемы. В этом случае педагог-психолог, отрегулировав ресурсы и возможности самовосприятия и самопознания, испытывает потребность в переходе на следующий уровень.

Супервизия с частью участников второго года адаптации показала наличие у собеседников противоречия между определением собственных возможностей и способностей внутри действия саморегуляции и осознанием важности эффективного ее задействования в развитии самопонимания. В свою очередь, самопонимание – основа корректирования ценностно-смысловой системы, задающей выбор стратегии профессионального поведения.

Мария Д., 23 года:-

– До вуза я считала, что психология – это чудо. В университете нас убедили, что это наука. Как оказалось, на практике сложно разобраться и выбрать необходимый и единственный подход.

– Как это произошло?

– В моем представлении психолог – непререкаемый авторитет, и его нужно поддерживать в отношениях с коллегами. Но на это уходит много сил. Но главное – возникает ощущение, что так не должно быть. Мне хочется активности, творчества.

– Почему для вас это важно?

– Я хочу иметь возможность эффективно реализовать себя в профессии.

– В чем конкретно для вас она заключается?

– Видимо, надо разобраться в современных теоретических подходах, внедряемых в практику.

– Как вы предполагаете разобраться?

– Мне кажется, нужно выбрать один и работать в его русле.

– По какому критерию вы сделаете свой выбор?

– Наверное, по доказательству эффективности.

– Не секрет, что если есть подход, то и доказательства его эффективности также имеются. Есть ли способы определить, какой из них универсален?

– Я пока их не знаю.

Работа с молодыми психологами, испытывающими подобное противоречие, представляет собой диалог, в котором собеседники обсуждают значения ценностно-смысловых приоритетов в собственном самоопределении на этапе адаптации (призвание, авторитет, творчество, эффективность). Ценности заявляются как цели, имеющие значение в профессиональном становлении. Поэтому при построении доверительных отношений в начале контакта супервизор должен задавать вопросы, содержательно привязанные именно к значению для собеседника той или иной ценности («Почему для вас это важно?»).

Поскольку в речи ценности кодируются отглагольными (абстрактными) существительными, то в ситуации сбора информации о проблеме педагога-психолога необходимо сначала максимально специфицировать значение каждой из них (профессия, творчество). При этом следует помнить, что собеседник будет переводить слово в глагольную форму, которую, в свою очередь, далее необходимо максимально уточнить. Таким образом, отбирается собственное видение значимых ценностей, и в процессе перехода к этапу развития контакта определяется их значение относительно достижения желаемого результата.

В ходе *развития отношений* надо специфицировать каждую глагольную форму, кодирующую действие (быть авторитетным, творческим, эффективным). Конкретизация действий сопровождается восприятием их видения, определением недостающих элементов, сопоставлением прошлого и настоящего опыта в направлении становления образа эффективно

действующего себя. Только в этом случае собеседник успешно разрешит внутренний конфликт.

Молодой человек должен осознать, что наличие в собственной практике одного подхода неизбежно приводит к выбору технократической стратегии. Соответственно, важно в большей степени ориентироваться на накопление эффективных профессиональных действий, позволяющих, согласно принципу дополнительности, использовать возможности тех подходов, которые соответствуют наличным внешним и внутренним условиям.

После следует совершить обратный процесс: укрупнить глагольные формы снова в отглагольные существительные. Весьма вероятно, что может образоваться обновленная система ценностных ориентиров. Проверив границы возможностей и необходимости реализации собеседником данной системы, супервизируемый может либо утвердиться, либо засомневаться в ее действенности.

Другая часть молодых психологов предъявила выраженное несоответствие сложившегося видения в -процессе вузовской подготовки образа педагога-психолога с его внедрением в собственную деятельность. Эти представители считали, что оказались невостребованными в образовательном учреждении.

Светлана Н., 23 года:

– В вузе я сформировала убеждение, что в работе с детьми все психологи должны проявлять спокойствие, уравновешенность, толерантность, любить детей и уважать родителей, чутко относиться к их проблемам. Но, оказавшись в школе, я засомневалась: действительно ли это важно?

– В чем конкретно вы сомневаетесь?

– Нам всегда говорили, что мы не решаем проблему за клиента, что он должен самостоятельно в направляемом нами диалоге найти способы адекватного ее решения. Сейчас мне говорят: зачем нам нужен такой психолог, если его профессиональная позиция такая безответственная?

– Какой смысл вы вкладываете в понятие «ответственность»? Что для вас означает «быть ответственным»?

– Это отвечать и разделять с клиентом его решение о выборе стратегии по изменению проблемного поведения.

– Какого клиента вы имеете в виду?

– Клиента? Хотя, если говорить о ребенке, как он без поддержки взрослого реализует эту стратегию? Получается, что в обвинении в безответственности есть некоторая доля истины.

– В чем тогда заключается для вас ответственное профессиональное поведение во взаимодействии с ребенком?

– Наверное, в первую очередь способствовать осознанию своих ресурсов и возможностей в собственной успешной учебе и в жизни, а во вторую очередь – каким-то образом оказывать влияние на его выбор не только стратегии, но и тактики.

– За что же, по вашему мнению, тогда отвечает психолог?

– Выходит, за качество своего влияния.

Образ педагога-психолога в житейском восприятии – профессионал, решающий проблемы субъектов образования. Именно с этим в первую очередь сталкивается молодой специалист в период адаптации. Это распространенное заблуждение.

В процессе *построения пространства доверия* супервизор-наставник, определяя подобную тенденцию, тщательно работает с пониманием собеседником ценностно-смыслового содержания профессиональной деятельности (спокойствие, уравновешенность, толерантность, ответственность) в контексте как можно более детального его прояснения. Выявленные противоречия позволяют рассмотреть каждую ценность уже в рамках профессионального становления. В результате у собеседника закрепляется сомнение в адекватности понимания собственных ценностных приоритетов и

обозначается желание оформить обновленное скорректированное представление.

В системе *развития отношений* наставник тщательно работает с каждой абсолютизацией, которая разворачивается на фоне фиксации границ необходимости («Все психологи должны проявлять...»). Лучший способ работы с таким нарушением – усиление абсурдности данного утверждения («Как вы думаете, что случится, если абсолютно все психологи будут вести себя всегда таким образом?»). Итогом обсуждения является вывод о том, что если супервизируемый принимает эту идиому, то оказывается, что он не воспринимает себя как субъекта, теряет способность самоуправления и саморегуляции, попадает под влияние стресса, профессиональной деформации. Соответственно, в процессе *завершения отношений* необходимо вновь вернуться к ценностным ориентациям собеседника, предположить их действие в рамках целостного видения себя как *я действующего*.

В конце третьей встречи было проведено повторное анкетирование. Результатом прохождения молодыми специалистами уровней первого этапа в рамках реализации наставником соответствующих супервизорских средств стала сформированная готовность к интегра-

Таблица 1

Статистический анализ результатов сравнительного эксперимента по t-критерию Стьюдента (педагоги-психологи первого года адаптации)

	Среднее арифметическое	Стандартные отклонения	Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	Число степеней свободы	Уровень значимости (2-сторонний критерий значимости)
Психологическая грамотность	-1,0439	0,48702	-10,280	22	0,000

Таблица 2

Статистический анализ результатов сравнительного эксперимента по t-критерию Стьюдента (педагоги-психологи второго года адаптации)

	Среднее арифметическое	Стандартные отклонения	Эмпирическое значение t-критерия Стьюдента	Число степеней свободы	Уровень значимости (2-сторонний критерий значимости)
Психологическая грамотность	-1,3864	0,80671	-9,873	32	0,000

ции всех компонентов психологической грамотности. Итоги анкетирования подтвердили данное предположение.

Молодые специалисты первого года адаптации показали позитивную динамику по показателям психологической грамотности в наибольшей степени (увеличение значений от среднего до выше среднего показателя). У молодых психологов второго года адаптации также наблюдались выраженные позитивные изменения: увеличение значений оценок от выше среднего до высокого. Статистический анализ по t-критерию Стьюдента подтвердил наличие значимых различий в повышении средних показателей оценок, что указывает на эффективность проведенной индивидуальной супервизии (см. табл. 1, 2).

Таким образом, супервизия – технология, которая наиболее эффективна в реализации возможностей профессионального становления молодых психологов. При этом следует иметь в виду, что данная форма помощи – важная часть заботы профессионала о самом себе. Их недостаток или отсутствие способствует возникновению чувства отгороженности, которое в своем крайнем проявлении становится частью синдрома, обозначаемого термином *выгорание*.

Список литературы

1. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 03100 – Педагогика и психология. М.: Академия, 2004.
2. Моложавенко А.В. Гуманитаризация психологической подготовки педагогов-психологов периода профессиональной адаптации // Вестн. С.-Петербурга. Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика. 2012. № 2. С. 131–144.
3. Моложавенко А.В. Психологическая подготовка молодых педагогов: обоснование условий гуманитаризации постдипломного образования // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. Сер.: Педагогика и психология. Ялта, 2018. Вып. 58. Ч. 3. С. 331–335.
4. Профессиональный стандарт: педагог-психолог (психолог в сфере образования) [Электронный ресурс] // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 24.08.2019).
5. Семикин В.В. Психологическая культура: сущность и проявления // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании: материалы Всерос. конф. (г. Санкт-Петербург, 27–28 ноября 2003 г.). М., 2003. С. 45–48.

6. Уильямс Э. Вы – супервизор...: шестифокусная модель, роли и техники в супервизии. М., 2001.

* * *

1. Mitina L.M. Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenij, obuchayushchihся po special'nosti 03100 – Pedagogika i psihologiya. M.: Akademiya, 2004.

2. Molozhavenko A.V. Gumanitarizaciya psihologicheskoy podgotovki pedagogov-psihologov perioda professional'noj adaptacii // Vestn. S.-Peterb. un-ta. Ser. 12: Psihologiya. Sociologiya. Pedagogika. 2012. № 2. S. 131–144.

3. Molozhavenko A.V. Psihologicheskaya podgotovka molodyh pedagogov: obosnovanie uslovij gumanitarizacii postdiplomnogo obrazovaniya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: sb. nauch. tr. Ser.: Pedagogika i psihologiya. Yalta, 2018. Vyp. 58. Ch. 3. S. 331–335.

4. Professional'nyj standart: pedagog-psiholog (psiholog v sfere obrazovaniya) [Elektronnyj resurs] // Garant.ru: informacionno-pravovoj portal. URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (data obrashcheniya: 24.08.2019).

5. Semikin V.V. Psihologicheskaya kul'tura: sushchnost' i proyavleniya // Psihologicheskaya kul'tura i psihologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii: materialy Vseros. konf. (Sankt-Peterburg, 27–28 noyabrya 2003 g.). M., 2003. S. 45–48.

6. Uil'yams E. Vy – supervizor...: Shestifokusnaya model', roli i tekhniki v supervizii. M., 2001.

Supervision in interaction of mentor with young educational psychologist as the technology of an effective implementation of integrated labor functions of the professional standard

The article deals with the humanitarian specific character of individual supervision in interaction of mentor with young educational psychologist. Supervision is presented as the technology that encourages an effective inclusion of its participants in educational environment by the mechanism of the enlargement of the borders of psychological competence (adaptation) and the implementation of the functions of the professional standard – accompaniment and support of the subjects of education (formation).

Key words: *psychological culture, competence, humanitarianization of education, mentoring, supervision.*

(Статья поступила в редакцию 09.09.2019)

*Е.В. ГЕЛЬПЕРН, Е.Н. РАМЗАЕВА
(Волгоград)*

ТЕАТР КУКОЛ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Освещается история становления школьного театра как формы педагогической деятельности. Выявляется педагогический потенциал театра кукол как средства развития творческих способностей младших подростков, обобщаются и систематизируются технологические аспекты организации театра кукол в условиях общеобразовательного учреждения.



Ключевые слова: *театр кукол, драматическая деятельность, творческие способности, младшие подростки.*

Воспитательные возможности кукольного театра широко применяются в системе дошкольного образования, а также в начальной школе. Однако педагогический потенциал данного жанра как игровой технологии остается недооцененным в контексте воспитания детей старшего возраста. В то же время именно кукольный театр обладает невероятно широким спектром художественных средств и способен стать площадкой для творческого самовыражения каждого ребенка.

Современное общество требует от человека не только мобильности, умения быстро адаптироваться к вариативным обстоятельствам, но и умения ориентироваться в морально-нравственных нормах, выбирать собственный путь и позицию в социокультурном пространстве. Воспитательные задачи, направленные на формирование таких качеств, как нельзя лучше решаются в процессе творческой деятельности.

Театр как синтетический вид искусства выявляет и подчеркивает индивидуальные особенности человеческой личности, раскрывает внутренний потенциал, заставляет мыслить и развиваться (причем как актера, так и зрителя). Все перечисленное относится не только к профессиональному искусству, но и к детскому творчеству. Именно детский театральный коллектив успешно решает задачи воспитания нравственной личности. Через актерскую игру и другую сопряженную с театром творческую деятельность дети познают мир, самовы-

ражаются и самоутверждаются. Театр помогает преодолеть стеснение, комплексы, оказывает психологическую поддержку неуверенным в себе детям. Именно театр способствует становлению личностного самосознания, культуры чувств, коммуникативных способностей, воспитывает чувство меры и вкуса в целом, формирует целый ряд качеств, необходимых человеку для успеха в любой сфере профессиональной деятельности и гармоничной жизни. Поэтому театрально-эстетическая деятельность, органично включенная в образовательный процесс, является универсальным средством развития подрастающего поколения.

Синтетическая природа театрального искусства создает уникальные условия для художественно-эстетического воспитания учащихся, благодаря которому при должной реализации детский театр способен занять особую нишу в общей системе художественно-эстетического воспитания младших подростков. Театральные постановки, как правило, объединяют творческие усилия не только юных актеров, но и вокалистов, художников, музыкантов, осветителей, организаторов и педагогов [5]. Применяемые в учебно-воспитательной работе средства театрального искусства способны расширить детский художественный кругозор, способствовать становлению общекультурных компетенций, обогатить чувственное восприятие прекрасного и развить художественный вкус.

Неоспоримые преимущества театра как учебно-воспитательного средства положены в основу особого направления в воспитательной деятельности – театральной педагогики. Основоположниками данного направления в отечественной педагогике стали такие деятели театрального искусства, как М.С. Щепкин, А.П. Ленский, В.Н. Давыдов, К.А. Варламов. Качественно новый этап развития театральной педагогики связан с деятельностью К.С. Станиславского и В.И. Немировича-Данченко [3]. Именно с них начинается новая педагогическая традиция, которая развивается по сей день в театральных учебных заведениях. Теоретическую базу театральной педагогики составляют также труды таких ученых и деятелей искусства, как С.В. Гиппиус, Л.П. Новицкая, С.М. Волконский, М.А. Чехов, Н.М. Горчаков, Н.В. Демидов, Г.В. Кристи, В.О. Топорков, М.Н. Кедров, Б.Е. Захава, П.М. Ершов, М.И. Кнебель и др. [5].

Традиции отечественного школьного театра зародились в конце XVII – начале XVIII в. Так, еще в середине XVIII в. в Петербургском сухопутном шляхетском корпусе отводилось специальное время для «обучения трагедиям». В рамках данного курса будущие офицеры русской армии участвовали в постановке пьес русских и зарубежных авторов. Не остались в стороне от данной традиции и воспитанницы Смольного института благородных девиц: театральные постановки всегда являлись важной составной частью их академической жизни. Подобная практика существовала также в Московском университете, Благородном университетском пансионе, Царскосельском лицее и в других учебных заведениях России [3].

Уже к первой половине XIX в. традиция организации ученических театральных коллективов получает широкое распространение в столичных и даже провинциальных гимназиях. В XVIII в. известный русский просветитель и педагог А.Т. Болотов разрабатывает основы организации детского домашнего театра, а также пишет первые детские пьесы.

Тем не менее в середине XIX в. в научно-педагогических кругах разворачивается острая дискуссия о пользе и вреде ученических театров. Так, Н.И. Пирогов называл публичные гимназические спектакли «школой тщеславия и притворства» и ставил перед воспитателями подрастающего поколения вопрос: «...Дозволяет ли здравая нравственная педагогика выставлять детей и юношей перед публикой в более или менее искаженном и, следовательно, не в настоящем виде? Оправдывает ли цели в этом случае средство?» [6, с. 62]. Отчасти данная точка зрения находила поддержку К.Д. Ушинского.

Категоричная позиция авторитетных деятелей педагогики дает начало целой тенденции установления запретов на гимназические театральные постановки. Утверждалось, что произношение чужих слов и изображение другой личности приводят ребенка к «кривлянию» и воспитывают в нем любовь к вранью [3].

Тем не менее на рубеже XIX–XX вв. в отечественной системе образования театр выступает важнейшим элементом нравственного и художественного воспитания. Методологическую базу данной практики составили труды таких ученых, как В.М. Соловьев, Н.А. Бердяев и др., признававших приоритет формирования творческой личности на основе изучения психологических основ творчества. В данный период усиливается роль искусства в общественной жизни, формулируется мысль о

том, что именно творчество в различных его проявлениях определяет назначение человека и его нравственный долг, являясь своеобразной жизненной миссией, а непосредственно сам творческий акт способен приподнять над обыденностью и дать новое понимание бытия.

Американский педагог и первопроходец в психологической науке Стенли Холл впервые вводит в научный оборот термин *драматический инстинкт*, отмечая, что данное качество в особой степени отличает именно детскую аудиторию. Драматический инстинкт, по мнению Холла, является для педагогов открытием нового ресурса человеческой природы, польза которого может быть сравнима только с благами, сопровождающими вновь открытые силы природы.

Разделяя данную точку зрения, русский философ и культуролог М.М. Бахтин рекомендовал педагогам целенаправленно развивать в воспитанниках драматический инстинкт. Он также отмечал, что наиболее подходящими для дошкольного возраста формами театра являются кукольный, теневой и театр марионеток. М.М. Бахтин отмечал, что подобный вид деятельности позволяет с пользой организовать досуг ребенка, а богатство художественно-выразительных средств, которыми обладают данные виды театра, дают богатую почву для реализации постановок различной тематики и содержания. Кроме того, кукольный театр способен не только воспитать зрителя, но и активизировать собственные творческие задатки каждого ребенка, он позволяет детям попробовать себя в профессии актера, режиссера, музыканта, художника. Кукольный театр является своеобразной подготовкой к знакомству с драматическим театром.

Особое значение педагогической функции театра отмечалось в процессе обсуждений на Первом Всероссийском съезде по вопросам народного образования в 1913 г., на котором был представлен ряд выступлений на данную тему. В итоговой резолюции съезда отмечалось, что «наряду с воспитательным воздействием детского театра, находится и чисто учебное его значение; драматизация учебного материала является одним из самых действенных способов применения принципа наглядности» [3].

Обсуждение проблемы школьных театров продолжилось в рамках Первого Всероссийского съезда деятелей народного театра, проходившего в 1916 г. [Там же]. Итогом работы школьной секции стала обширная резолюция, затрагивавшая проблемы детского и школь-

ного театров, а также профессионального театра для детей. В ней отмечалось, что драматический инстинкт, проявляющийся у детей уже в раннем возрасте, должен использоваться педагогами в воспитательных целях. Авторы резолюции также настоятельно рекомендовали, чтобы «в детских садах, школах, приютах, школьных помещениях при детских отделениях библиотек, народных домов, просветительных и кооперативных организаций и т. п., было отведено надлежащее место разным формам проявления драматического инстинкта, соответственно возрасту и развитию детей, а именно: устройство игр драматического характера, кукольных и теневых представлений, пантомим, а также хороводам и другим групповым движениям ритмической гимнастики, драматизации песен, шарад, пословиц, басен, рассказыванию сказок, устройству исторических и этнографических процессов и празднеств, постановкам детских пьес и опер» [2, с. 19]. Съезд рекомендовал включить детские спектакли и праздники в школьную программу, а также ходатайствовал перед соответствующими ведомствами о выделении средств на организацию театрализованных школьных мероприятий и планировании в учебных учреждениях специальных помещений, предназначенных для устройства спектаклей. Участники съезда также высказались о необходимости организации всероссийского съезда по проблемам детского театра.

Передовое педагогическое сообщество этого периода не только высоко оценивало дидактические возможности театрализованных представлений, но и активно включало многообразные средства театрального искусства в повседневный учебный процесс. Особое место в педагогической теории и практике этого периода занимают разработки А.С. Макаренко и С.Т. Шацкого, применявших методы и средства театральной педагогики в воспитательной работе с трудными подростками.

В 70-е гг. XX в. театральная педагогика выходит на принципиально новый уровень реализации. Инновационный подход к использованию педагогического потенциала школьного театра был представлен в концепции полихудожественного воспитания Б.П. Юсова.

Полихудожественный подход акцентирует внимание педагогов на образной природе искусства, которая определяет значимость воображения в художественной деятельности. В системе полихудожественного подхода театр приобретает силу обращения к чувствам. Данный подход позволяет формировать у уча-

щихся устойчивую мотивацию к литературному и художественному творчеству. Интеграция различных видов и жанров искусства на глубинном содержательном уровне открывает возможности для общего эстетического развития учащихся [7].

Несмотря на устойчивый и очевидный интерес педагогики к театральному искусству как источнику и средству формирования культурных ценностей, на наш взгляд, остается недооцененным именно кукольный театр. Традиционно данный вид театра рекомендован к использованию среди младших школьников и дошкольников, однако арсенал педагогических средств кукольного театра «перерастает» свою классическую аудиторию и остается актуальным для старших возрастных групп. В частности, в период подросткового возраста учащимся зачастую сложно высказаться напрямую, открыто выразить себя, а театр кукол дарит возможность опосредованного самовыражения.

Работая над художественным образом – от длительного и трудоемкого создания самой куклы до эмоционального момента ее «оживления» на сцене, – дети учатся анализировать собственные чувства, через осмысление своего персонажа приходят к познанию самих себя. Поэтому кукольный театр – это не просто драматическая деятельность с уклоном в декоративно-прикладное искусство – это серьезная творческая и педагогическая практика, позволяющая реализовать скрытые ресурсы воспитанников. Особую актуальность этот жанр приобретает в наши дни, когда кулуарные кукольные представления могут быть сняты на видео и выложены в социальных сетях.

Однако, несмотря на большие педагогические возможности кукольного театра и его потенциальную привлекательность для подростковой аудитории, он все же крайне сложен в реализации. Пожалуй, самым важным этапом подготовки к кукольному спектаклю является изготовление самих кукол: поиск художественного образа, выбор техники, материала. Очевидно, что педагогам общеобразовательных учреждений сложно понять все тонкости данного ремесла, поэтому в своей статье мы предприняли попытку выработать основные рекомендации по организации творческого процесса изготовления театральной куклы.

Вначале обратимся к истории возникновения кукольного театра. Театр кукол известен многим древнейшим культурам и является неотъемлемой частью искусства конца XX – начала XXI в. За тысячи лет своего существова-

ния этот театр овладел разнообразными системами кукол и типами представлений, выработал местные традиции, характерные приемы и образы [1]. К нашему времени уже остались в прошлом китайские пороховые куклы, мистериальные иранские куклы на палках, тибетские обрядовые фигурки из сливочного масла и многое другое. Тем не менее в настоящее время наблюдается период возрождения театра кукол, аккумулируется и транслируется в новом контексте опыт предшествующих этапов развития.

Изготовление театральной куклы – дело сложное и одновременно вполне доступное, являющееся одновременно и ремеслом, и творчеством. Театральная кукла должна не только полностью соответствовать замыслу спектакля, отражать главную его идею, включаться в систему всего художественного оформления, но и непременно быть предметом искусства [Там же].

Театральные куклы условно подразделяются на несколько видов: перчаточные куклы, тростевые, марионетки, теневые, планшетные и открыто управляемые. Каждая из этих систем имеет свою историю, свои временные и национальные варианты.

Перчаточная кукла издревле была известна на очень обширной территории. Существует мнение, что ее родина – Китай. Повсеместно эта кукла выглядела одинаково: в основе трехпалая перчатка, в среднюю часть которой вставлялись указательный и средний пальцы, на них надевалась головка куклы, а в крайние – большой и безымянный с мизинцем – так получались руки куклы. И лишь в Китае, стране огромной кукольной культуры, анатомия их была несколько иной – антропоморфной и пропорциональной [4].

Марионетки были также чрезвычайно распространены на Востоке, знала их и античная Европа. По отношению к куклам этой системы трудно говорить о каком-либо заимствовании. Не только широкая популярность их в ранних культурах большинства народов, знающих кукольный театр, но и слишком заметная разница в управлении ставят под сомнение существование единого центра, откуда могла выйти марионетка [Там же]. Европейские профессиональные марионетки в своем развитии шли по пути увеличения количества нитей, усложнения ваги, стремясь к обогащению и правдоподобию движений и жестов.

Теневые, точнее силуэтные, представления, составляющие мощный пласт кукольного искусства Востока, по сути, на территории на-

шего государства так и не привились, хотя в Европе существовали начиная с XVIII в. Что касается тростевых кукол, то, несмотря на очень позднее обращение к ним, в отечественной практике и на Западе они бурно эволюционировали и настолько вошли в ежедневную практику, что стали практически основной системой театральных кукол. Планшетные и открыто управляемые куклы – относительно современное изобретение (хотя их прообраз можно найти в кукольных театрах Японии).

Техники изготовления театральных кукол сложны и многообразны. Однако мы постараемся описать материалы и технологии, оптимально подходящие для применения в условиях общеобразовательного учреждения.

Головка театральной куклы лепится из пластилина или глины. В условиях школы обычно пользуются пластилином в силу доступности и функциональности материала. Рекомендуется использовать одноцветный пластилин, поскольку цветные прослойки мешают видеть скульптурное изображение. После модель головки используется для изготовления негативной формы. Негативной ее называют потому, что она является копией оригинала в обратном изображении: выпуклость в оригинале отпечатывается равным ей углублением в гипсовой отливке.

Как правило, при лепке художники используют специальный поворотный станок, однако в условиях школы можно применить его подобие. Формовку головки куклы лучше всего производить на стекле или на листе пластика. Процесс формовки подразумевает разрезание пластилиновой головки на две симметричные части. Для отливки используют «гипсовку» – резиновую чашечку с толстыми краями. В нее наливается необходимое количество воды, затем понемногу всыпается гипс до получения необходимой консистенции. После изготовления гипсовой формы приступают к выклеиванию бумажного оттиска с помощью заранее подготовленной для этого процесса бумаги. Качество бумажного оттиска зависит не только от того, как он выклеен, но и от того, как он высушен. Очень часто бумажный оттиск сушат при обычной комнатной температуре, не вынимая из гипсовой формы. После того как половинки головки склеены и высушены, головку требуется зашкурить, подготовить к грунтовке и росписи. Если головка в дальнейшем не грунтуется, а оклеивается марлей или трикотажем, ошкушивание производится более тщательно, чтобы неровности не проступили через ткань.

Выполненная в технике папье-маше головка может стать основой для любого типа кукол. Тем не менее остановимся на перчаточной кукле как самой простой в изготовлении и использовании в условиях школы. Изготовление перчаточной куклы, как и любой другой, следует начинать после решения ее художественного образа. Согласно эскизу, необходимо сделать на листе бумаги чертеж-выкройку предлагаемой куклы в натуральную величину. Это может быть простой карандашный рисунок куклы, определяющий ее размеры. Анатомию и размеры перчаточной куклы определяет рука актера, но ее форма может быть разнообразной. Головка куклы может быть не только выклеена из папье-маше, но и вырезана из поролона или пенопласта, это зависит от сложности головки и замысла художника. «Патрончик» для пальца можно вылепить вместе с головкой, он же будет являться шейкой куклы. В некоторых случаях при изготовлении куклы используют проволоочный каркас. Каркас выгибается из мягкой медной или латунной проволоки. Нижняя рубашка перчаточной куклы (монтаж) выкраивается из мягкой нетолстой ткани по заранее разработанной выкройке. Перчаточные куклы могут быть очень разнообразными по форме, хотя схожими по размеру, поскольку зависят от величины руки актера.

Безусловно, процесс изготовления театральной куклы нуждается в более подробном описании технологических нюансов, однако в своей статье мы не ставим перед собой задачу выработки некой технологической карты – это лишь попытка актуализации педагогического потенциала незаслуженно забытого на средней ступени образования вида искусства. Кукольный театр – это особая творческая практика, сочетающая в себе сложность и богатство педагогических средств с простотой реализации.

Список литературы

1. Гнутикова С.С. Театральная кукла в России XX века как артефакт музейной культуры: дис. ... канд. культурологии. СПб., 2009.
2. Голдовский Б.П. Кукольный театр: дет. энцикл. М., 2004.
3. Гребенкин А. Театральная педагогика вчера и сегодня [Электронный ресурс] // Театр «111» им. П.М. Ершова: [сайт]. URL: <http://theater111.ru/science03.php> (дата обращения: 14.09.2019).
4. Задоров И.А. Театр кукол как феномен советской культуры: дис. ... канд. культурологии. Кострома, 2012.

5. Мигунова Е.В. Организация театрализованной деятельности в детском саду: учеб.-метод. пособие. Великий Новгород, 2006.

6. Пирогов Н.И. Быть и казаться // Собрание литературных статей Н.И. Пирогова. Одесса, 1858. С. 62–73.

7. Фомина Н.Н. Становление научной школы Б.П. Юсова (1973–1983) // Материалы Всероссийской конференции «Интеграция как условие гуманитаризации современного образования: Юсовские чтения» (11–13 нояб. 2014 г.). М., 2014. С. 9–15.

* * *

1. Gnutikova S.S. Teatral'naya kukla v Rossii XX veka kak artefakt muzejnoj kul'tury: dis. ... kand. kul'turologii. SPb., 2009.

2. Goldovskij B.P. Kukol'nyj teatr: det. encikl. M., 2004.

3. Grebenkin A. Teatral'naya pedagogika vchera i segodnya [Elektronnyj resurs] // Teatr «111» im. P.M. Ershova: [sajt]. URL: <http://theater111.ru/science03.php> (data obrashcheniya: 14.09.2019).

4. Zadorov I.A. Teatr kukol kak fenomen sovetskoy kul'tury: dis. ... kand. kul'turologii. Kostroma, 2012.

5. Migunova E.V. Organizaciya teatralizovanoj deyatel'nosti v detskom sadu: ucheb.-metod. posobie. Velikij Novgorod, 2006.

6. Pirogov N.I. Byt' i kazat'sya // Sbranie literaturnyh statej N.I. Pirogova. Odessa, 1858. S. 62–73.

7. Fomina N.N. Stanovlenie nauchnoj shkoly B.P. Yusova (1973–1983) // Materialy Vserossijskoj konferencii «Integraciya kak uslovie gumanitarizacii sovremennogo obrazovaniya: Yusovskie chteniya» (11–13 noyab. 2014 g.). M., 2014. S. 9–15.

The Puppet Theatre as a means of the development of creative abilities of junior teenagers

The article deals with the history of the establishment of the Puppet Theatre as a form of pedagogical activity. There is revealed the pedagogical potential of the Puppet Theatre as a means of the development of creative abilities of junior teenagers. There are generalized and systemized the technological aspects of the organization of the Puppet Theatre in the conditions of general educational institutions.

Key words: *Puppet Theatre, theater activity, creative abilities, junior teenagers.*

(Статья поступила в редакцию 08.10.2019)

Я.Я. КАЙЛЬ, В.С. ЕПИНИНА
(Волгоград)

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ
МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
С ОРГАНАМИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ
ВЛАСТИ В РАМКАХ
GR-МЕНЕДЖМЕНТА***

Детерминируются технологии и инструменты GR-менеджмента в сфере образования. Выделены основные формы взаимоотношений, которые обусловлены многоаспектностью и многоуровневостью GR-взаимодействия. Разработана авторская концептуальная модель взаимодействия Волгоградского государственного социально-педагогического университета с органами публичной власти в рамках GR-менеджмента.

Ключевые слова: образовательная организация, GR-менеджмент, органы публичной власти, взаимодействие, образование.

GR-менеджмент представляет собой систему построения эффективного взаимодействия образовательной организации с органами публичной власти с целью обеспечения, отстаивания и продвижения ее интересов в сфере образования. Эффективность деятельности образовательной организации зависит от уровня и качества GR-отношений с органами публичной власти, т. к. она испытывает регулирующее воздействие множества различных органов публичной власти.

Образовательная организация в зависимости от специфики ее деятельности и уровня в сфере образования имеет возможность реализовывать в рамках GR-менеджмента различный функционал по вопросам укрепления оптимальных взаимосвязей с соответствующими органами публичной власти:

1) общеобразовательные организации могут устанавливать эффективные GR-контакты с органами муниципального управления;

2) образовательные организации среднего профессионального образования способны представлять свои интересы в органах публичной власти регионального уровня, а также по

отдельным вопросам – в отдельных управленческих структурах муниципалитетов;

3) образовательные организации высшего образования имеют наиболее широкие возможности по установлению устойчивого GR-взаимодействия с органами публичной власти на федеральном и региональном уровнях с расширением партнерства с органами муниципального управления.

Результативность GR-менеджмента достигается посредством эффективного применения и реализации соответствующих технологий и инструментов. Поэтому детерминирование (и систематизация) технологий и инструментов GR-менеджмента играет большую роль для практической реализации его целей в сфере образования. В результате исследования детерминированы следующие технологии и инструменты GR-менеджмента в сфере образования (см. табл. 1).

Учитывая то, что детерминированные инструменты реализуются последовательно, применение каждого из них составляет этап процесса осуществления GR-менеджмента.

1. Информационно-аналитическая работа предполагает анализ и мониторинг информационного пространства, осуществляемый через сбор информации из открытых источников, анализ информационного пространства по вопросам деятельности органов публичной власти в сфере образования. GR-менеджер должен быть в курсе возможных изменений во внешней среде образовательной организации, касающихся, прежде всего, нормативно-правового регулирования ее деятельности.

2. Налаживание эффективной системы коммуникации с органами публичной власти осуществляется через площадки отраслевых организаций, участие в деятельности консультативных органов при государственных и муниципальных учреждениях, в конгрессно-выставочной деятельности, заключение договоров о сотрудничестве.

3. Представление интересов образовательной организации и решение вопросов практической деятельности в органах публичной власти является одним из наиболее ответственных этапов, т. к. именно на данном этапе реализуются практические результаты деятельности GR-менеджеров.

Многоаспектность и многоуровневость взаимодействия образовательной организации с органами публичной власти порождает многообразие форм их взаимоотношений в рамках GR-менеджмента (рис. 1).

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-010-00103.

Технологии и инструменты GR-менеджмента в сфере образования
[4, с. 57; 6, с. 118; 7, с. 83–84; 10, с. 150]

<p>Технологии GR-менеджмента в сфере образования – совокупность процессов, используемых в тактике и стратегии GR-менеджмента и направленных на выстраивание взаимоотношений образовательной организации с органами публичной власти</p>	<p>Инструменты GR-менеджмента в сфере образования – совокупность элементов, используемых в тактике и стратегии GR-менеджмента для принятия эффективных управленческих решений</p>
<p>1. Мониторинг и прогноз результатов деятельности органов публичной власти в сфере образования.</p> <p>2. Прямое взаимодействие образовательной организации с органами публичной власти посредством участия в обсуждении органами публичной власти интересующих GR-специалиста вопросов.</p> <p>3. Подготовка экспертной информации и ее предоставление органам публичной власти по вопросам совершенствования образовательной деятельности (и иных коррелирующих вопросов) – воздействие на лиц, принимающих решение, через экспертное сообщество (участие GR-специалистов в экспертных советах).</p> <p>4. Участие образовательной организации в проектах, грантах и т. п., организуемых органами публичной власти</p>	<p>1. Информационно-аналитическая работа.</p> <p>2. Налаживание эффективной системы коммуникации с органами публичной власти.</p> <p>3. Представление интересов образовательной организации и решение вопросов практической деятельности в органах публичной власти</p>
<p>Результаты применения: детерминация, анализ, мониторинг инициатив органов публичной власти, влияющих на науку и технологии; участие представителей образовательной организации в государственных целевых программах в качестве консультантов и экспертов; разработка долгосрочной стратегии взаимодействия образовательной организации с органами публичной власти с созданием совместных центров принятия решений</p>	

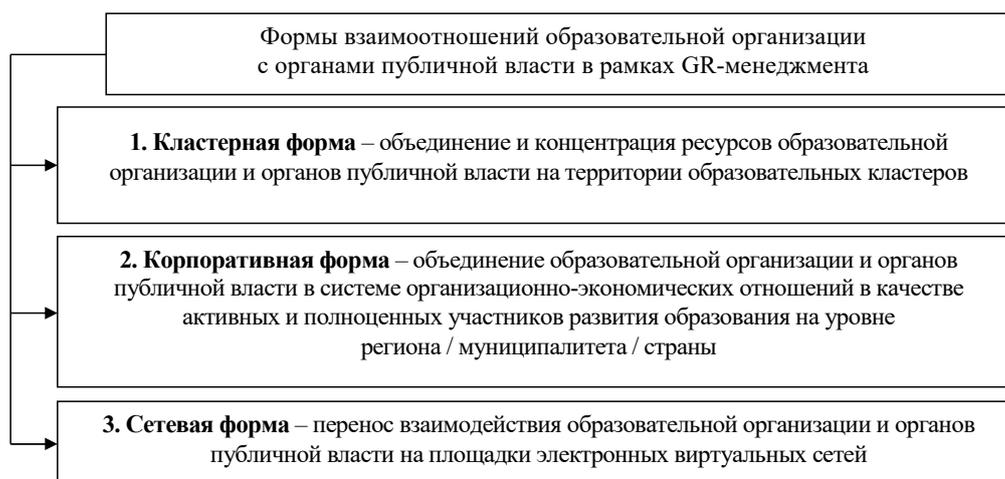


Рис. 1. Основные формы взаимоотношений образовательной организации с органами публичной власти в рамках GR-менеджмента [11, с. 11–13]

Выбор оптимальной формы установления взаимоотношений образовательной организации с органами публичной власти в рамках GR-менеджмента определяется рядом факторов, а именно:

- спецификой образовательной деятельности и организационно-экономическими характеристиками соответствующей образовательной организации;
- степенью влияния образовательной организации в соответствующей отрасли знаний и территории (региона или муниципалитета);
- размером располагаемых ресурсов образовательной организации;
- деятельностью специально подготовленных GR-специалистов и топ-менеджеров образовательной организации с необходимыми коммуникативными навыками;
- масштабом и степенью значения решаемых задач;
- реализуемым образовательной организацией спектром направлений GR-деятельности.

Образовательная система играет центральную роль в функционировании и развитии современных хозяйственных систем, т. к. обеспечивает построение экономики знаний, являющейся ориентиром для экономического роста, залогом устойчивости к колебаниям мировых рынков и ключевым условием глобальной конкурентоспособности.

В настоящее время на российском рынке труда уверенно увеличивается потребность в экспертах, способных наладить устойчивые положительные отношения бизнес-организаций с органами публичной власти. Данное обстоя-

тельство объективно обуславливает организационно-правовое введение в штатные расписания многих отечественных бизнес-организаций должности GR-менеджера как специалиста отдела по связям с органами публичной власти и институционализирует формирование в Российской Федерации GR-менеджмента как нового вида профессиональной деятельности [1].

По итогам изучения современной российской практики взаимодействия образовательных организаций с органами публичной власти мы выявили, что она осуществляется на базе таких механизмов, как государственная стандартизация, государственное лицензирование, государственный заказ. При этом механизм GR-менеджмента практически не используется. В ходе проведения анализа динамики значений показателей эффективности взаимодействия образовательных организаций с органами публичной власти в Российской Федерации в 2013–2018 гг. с помощью методов статистического анализа получены следующие результаты (табл. 2).

Данные табл. 2 демонстрируют большой темп прироста показателей результата, чем показателей затрат на развитие образовательной системы России. Так, среднегодовой темп прироста расходов консолидированного бюджета Российской Федерации по разделу «Образование» является отрицательным и составляет –3,39% в абсолютном выражении и –1,22% в относительном выражении. В 2018 г. значения данного показателя в абсолютном и относительном выражении сократились на 18,85 и

Таблица 2

Результаты анализа динамики значений показателей развития образовательной системы в Российской Федерации в 2013–2018 гг. [5; 8; 9]

Показатель	Годовой темп прироста, %						Среднегодовой прирост	2018 / 2013, %
	2013	2014	2015	2016	2017	2018		
Индекс экономики знаний, баллы	0,99	0,82	0,49	0,32	–0,16	–0,81	0,27	1,65
Индекс образования, баллы	1,35	2,67	1,30	2,56	1,25	1,23	1,73	10,81
Расходы консолидированного бюджета РФ по разделу «Образование», млрд руб.	–2,72	–3,78	–2,45	–2,85	–8,07	–0,48	–3,39	–18,85
Расходы консолидированного бюджета РФ по разделу «Образование», % от ВВП	–2,38	0,00	–2,44	0,00	–2,50	0,00	–1,22	–7,14

Сравнительный анализ российской и мировой практики взаимодействия образовательных организаций с органами публичной власти

Критерии сравнения	Мировая практика	Российская практика
1. Преследуемая цель взаимодействия	Обмен информацией	Государственный мониторинг и контроль деятельности образовательных организаций
2. Базовый механизм взаимодействия	GR-менеджмент	Государственная стандартизация, государственное лицензирование, государственный заказ
3. Инициатива взаимодействия	Двусторонняя	Односторонняя (государственная)
4. Направление взаимодействия	Двустороннее	Одностороннее (от государства к образовательным организациям)
5. Учет потребностей и интересов образовательных организаций при разработке и реализации государственной экономической политики	Осуществляется в полной мере	Осуществляется не в полной мере из-за отсутствия необходимой информации у государства о потребностях и интересах образовательных организаций и установки на ее учет при разработке и реализации государственной экономической политики



Рис. 2. Концептуальная модель взаимодействия ВГСПУ с органами публичной власти в рамках GR-менеджмента

7,14% соответственно по сравнению с 2013 г. При этом среднегодовой прирост значений индекса экономики знаний составил 0,27% (шестилетний тренд 1,65%), значений индекса образования –241,73% (шестилетний тренд 10,81%). Корреляция значений данных пока-

зателей с абсолютными значениями расходов консолидированного бюджета Российской Федерации по разделу «Образование» составляет –0,69 и –0,98% соответственно, а с относительными значениями данных расходов –0,75 и –0,96% соответственно. Расхо-

ды консолидированного бюджета Российской Федерации по разделу «Образование» характеризуются отрицательной эффективностью и способствуют снижению уровня образования в стране и регрессу в построении экономики знаний. Снижение уровня данных расходов и в абсолютном, и в относительном выражении говорит о том, что потребности и интересы образовательных организаций отодвигаются на задний план при разработке и реализации государственной экономической политики и признаются неприоритетными статьями затрат государственного бюджета. Указанные явления свидетельствуют о низкой эффективности взаимодействия образовательных организаций с органами публичной власти в современной России.

Результаты сравнительного анализа российской и мировой практики взаимодействия образовательных организаций с органами публичной власти приведены в табл. 3. Как видно из табл. 3, в мировой практике целью взаимодействия образовательных организаций с органами публичной власти является обмен информацией, который осуществляется посредством GR-менеджмента. Инициатива взаимодействия и его направленность являются

двусторонними, что позволяет в полной мере осуществлять учет потребностей и интересов образовательных организаций при разработке и реализации государственной экономической политики.

При взаимодействии образовательных организаций с органами публичной власти в России преследуется цель государственного мониторинга и контроля деятельности образовательных организаций. Инициатива данного взаимодействия является односторонней и исходит от государства [2, с. 88; 3, с.183]. Направление взаимодействия также одностороннее – от государства к образовательным организациям. В результате учет потребностей и интересов образовательных организаций при разработке и реализации государственной экономической политики осуществляется не в полной мере из-за отсутствия необходимой информации у государства о потребностях и интересах образовательных организаций и установки на ее учет при разработке и реализации государственной экономической политики.

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (ВГСПУ) является современной образовательной органи-

Таблица 4

Комплекс рекомендаций по совершенствованию взаимодействия ВГСПУ с органами публичной власти в рамках GR-менеджмента

Перечень целей	Основное содержание рекомендаций
Цель 1: активное налаживание прямого взаимодействия с органами публичной власти	Участие ВГСПУ в обсуждении органами публичной власти интересующих образовательную организацию вопросов, предполагающее наличие эффективных каналов GR-коммуникации и включающее в себя непосредственные персональные контакты с представителями органов государственной и муниципальной власти; выступления на саммитах, форумах, слушаниях; предоставление законодателям информации по интересующему их вопросу, экспертное участие в комитетах, комиссиях, советах и т. д.; неформальные встречи на светских, культурных и просветительских мероприятиях и т. п.
Цель 2: воздействие на должностных лиц, принимающих решение, через экспертное сообщество	Участие GR-менеджеров ВГСПУ в экспертных советах (предоставление экспертной информации). Выдвижение известных специалистов ВГСПУ в качестве экспертов по спорным вопросам
Цель 3: установление инновационных каналов взаимодействия	Участие ВГСПУ в GR-форумах, способствующих информационному обмену и выявлению узких мест сотрудничества. На подобных форумах вырабатываются стратегии развития региона, совершенствования правовой базы для привлечения инвестиций и улучшения его инфраструктуры. В рамках некоторых форумов проходит обсуждение проблем в масштабах страны

заций в системе высшего образования Волгоградской области и Российской Федерации. Как образовательная организация университет выделен в группе лидеров российского педагогического образования, что свидетельствует о его активном участии в основных инновационных проектах и реализации профессиональной подготовки высококвалифицированных кадров.

GR-менеджмент представляет собой перспективный механизм повышения эффективности взаимодействия образовательных организаций с органами публичной власти. Для его внедрения в практику взаимодействия ВГСПУ с органами публичной власти разработана авторская концептуальная модель (рис. 2). Как видно из рис. 2, предложенная к внедрению авторская концептуальная модель преследует цель достижения высокой эффективности взаимодействия ВГСПУ (образовательной организации) с органами публичной власти, которая достигается с помощью механизма GR-менеджмента.

В качестве перспективного инструментария GR-менеджмента рекомендовано государственно-частное партнерство в образовательной сфере, участие в кластерных инициативах для продвижения потребностей и интересов образовательной сферы в органах публичной власти, а также формирование представляющего интересы образовательных организаций в органах публичной власти отраслевого органа – консультационного совета. В результате будет достигнут обязательный учет потребностей и интересов образовательных организаций при разработке и реализации государственной экономической политики, обеспечено ускорение темпа развития образовательной системы и построения экономики знаний.

Разработанная авторская концептуальная модель может быть использована для достижения высокой эффективности взаимодействия с органами публичной власти в рамках GR-менеджмента не только ВГСПУ, но и других образовательных организаций Волгоградской области. В табл. 4 представлен комплекс рекомендаций по совершенствованию взаимодействия ВГСПУ с органами публичной власти в рамках GR-менеджмента.

Для решения первоочередных проблем развития GR-менеджмента в России, на наш взгляд, в первую очередь необходимо следующее:

1) систематизация и трансляция имеющихся успешных GR-практик (позитивного

опыта образовательных организаций, реализующих GR-коммуникацию);

2) развитие института оценки регулирующего воздействия, обязательное включение крупнейших образовательных организаций в процесс согласования решений органов публичной власти на всех уровнях публичного управления;

3) организация GR-форумов с целью осуществления информационного обмена, эффективного установления двусторонней GR-коммуникации, выявления узких мест сотрудничества.

4) разработка и реализация в ведущих образовательных организациях страны полноценных образовательных программ в области GR-менеджмента.

Список литературы

1. GR-менеджер (менеджер по взаимодействию с органами власти) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.superjob.ru/research> (дата обращения: 17.09.2019).
2. GR-связи с государством: теория, практика и механизмы взаимодействия бизнеса и гражданского общества с государством: учеб. пособие / под ред. Л.В. Сморгунова, Л.Н. Тимофеевой. М.: РОССПЭН, 2012.
3. Елинина В.С. Партисипативный механизм в публичном управлении: системный подход // Бизнес. Образование. Право. 2012. № 4. С. 180–184.
4. Кайль Я.Я. Актуализация проблемы стандартизации государственно-муниципальных услуг в целях устойчивого развития территории // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. 2009. Т. 5. № 20. С. 56–60.
5. Консолидированный бюджет РФ [Электронный ресурс]. URL: http://info.minfin.ru/kons_rash.php (дата обращения: 17.09.2019).
6. Кучковская Н.В. Партнерские отношения в процессе взаимодействия государства и бизнеса // Форум. Сер.: Гуманитарные и экономические науки. 2016. № 1. С. 116–120.
7. Мосейко В.О., Фесенко В.В., Богомова И.В. Система индикаторов устойчивого развития как инструмент управления муниципальным образованием // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 3: Экономика. Экология. 2008. № 2. С. 78–85.
8. Отчеты Всемирного банка по итогам обследования стран для расчета индекса экономики знаний [Электронный ресурс]. URL: http://messageqa.worldbank.org/isp_error_page.htm (дата обращения: 24.09.2019).
9. Отчеты о развитии человечества [Электронный ресурс]. URL: <http://hdr.undp.org/> (дата обращения: 17.09.2019).

10. Плиев Г.А. Условия взаимодействия образовательной организации с органами публичной власти в рамках GR-менеджмента // Актуальные проблемы современной экономической науки: теоретический и практический взгляд: сб. науч. тр. Волгоград, 2016. С. 146–153.

11. Уколов В.Ф. Взаимодействие власти, бизнеса и общества. М.: Экономика, 2016. С. 11–13.

* * *

1. GR-menedzher (menedzher po vzaimodejstviyu s organami vlasti) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.superjob.ru/research> (data obrashcheniya: 17.09.2019).

2. GR-svyazi s gosudarstvom: teoriya, praktika i mekhanizmu vzaimodejstviya biznesa i grazhdanskogo obshchestva s gosudarstvom: ucheb. posobie / pod red. L.V. Smogunova, L.N. Timofeevoj. M.: ROSSPEN, 2012.

3. Epinina V.S. Partisipativnyj mekhanizm v publichnom upravlenii: sistemnyj podhod // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2012. № 4. S. 180–184.

4. Kajl' Ya.Ya. Aktualizaciya problemy standartizacii gosudarstvenno-municipal'nyh uslug v celyah ustojchivogo razvitiya territorii // Nacional'nye interesy: priority i bezopasnost'. 2009. T. 5. № 20. S. 56–60.

5. Konsolidirovannyj byudzhnet RF [Elektronnyj resurs]. URL: http://info.minfin.ru/kons_rash.php (data obrashcheniya: 17.09.2019).

6. Kuchkovskaya N.V. Partnerskie otnosheniya v processe vzaimodejstviya gosudarstva i biznesa // Forum. Ser.: Gumanitarnye i ekonomicheskie nauki. 2016. № 1. S. 116–120.

7. Mosejko V.O., Fesenko V.V., Bogomolova I.V. Sistema indikatorov ustojchivogo razvitiya kak instrument upravleniya municipal'nym obrazovaniem // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 3: Ekonomika. Ekologiya. 2008. № 2. S. 78–85.

8. Otchety Vsemirnogo banka po itogam obsledovaniya stran dlya rascheta indeksa ekonomiki znaniy [Elektronnyj resurs]. URL: http://messageqa.worldbank.org/isp_error_page.htm (data obrashcheniya: 24.09.2019).

9. Otchety o razvitii chelovechestva [Elektronnyj resurs]. URL: <http://hdr.undp.org/> (data obrashcheniya: 17.09.2019).

10. Pliев G.A. Usloviya vzaimodejstviya obrazovatel'noj organizacii s organami publichnoj vlasti v ramkah GR-menedzhmenta // Aktual'nye problemy sovremennoj ekonomicheskoy nauki: teoreticheskij i prakticheskij vzglyad: sb. nauch. tr. Volgograd, 2016. S. 146–153.

11. Ukolov V.F. Vzaimodejstvie vlasti, biznesa i obshchestva. M.: Ekonomika, 2016. S. 11–13.

Conceptual model of interaction of educational institution of higher education with public authorities in the context of GR-management

The article determines the technologies and tools of GR-management in the sphere of education. There are identified the basic forms of interaction that are caused by the multiaspect and multilevel character of GR-management. There is developed the author's conceptual model of the interaction of Volgograd State Socio-Pedagogical University with the public authorities in the context of GR-management.

Key words: *educational institutions, GR-management, public authority, interaction, education.*

(Статья поступила в редакцию 03.10.2019)

Е.А. СКРИПКИНА
(Санкт-Петербург)

**ОБУЧЕНИЕ
СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ ЧТЕНИЮ
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ
ПО АРХИТЕКТУРНОЙ ТЕМАТИКЕ**

Рассматриваются принципы отбора лексики английского языка для обучения студентов-историков чтению текстов по архитектурной тематике. Эта область лексики является частью искусствоведческой терминологии, к которой относятся предметные области «Скульптура», «Живопись» и др.

Ключевые слова: *федеральный государственный образовательный стандарт, принципы отбора лексики, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, архитектурная тематика.*

Необходимость формирования профессиональной иноязычной компетентности определяется сферами будущей деятельности выпускников профиля «Историческое образование» («Историко-краеведческое образование

и музейно-экскурсионная работа»): проведением экскурсий, работой в музеях, архивах и т. д. В рамках профессиональной деятельности выпускник данного профиля должен уметь работать с современной иноязычной литературой по архитектурной тематике, а именно понимать термины при чтении, а также правильно употреблять их в устной речи в профессиональных ситуациях общения.

У студентов-историков наблюдается низкий уровень языковой подготовки, следовательно, овладение профессиональной лексикой вызывает трудности. В связи с этим преподавателю необходимо разработать комплекс таких упражнений, которые направлены на формирование рецептивных и экспрессивных лексических навыков. Согласно требованиям федерального государственного образовательного стандарта нового поколения [3], выпускник направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» с направленностью (профилем) «Историческое образование» («Историко-краеведческое образование и музейно-экскурсионная работа») должен владеть лексикой в сфере искусствоведческой тематики, понимать оригинальные тексты по специальности, владеть монологической и диалогической речью в рамках профессиональных тем.

Все вышеперечисленные в образовательном стандарте компетенции позволяют говорить о том, что в результате обучения у выпускников-бакалавров должна быть сформирована профессиональная *компетентность*, под которой вслед за И.А. Зимней мы будем понимать «прижизненно формируемое, этносоциокультурно обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях интеллектуально и личностно обусловленное интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом» [1].

В основной профессиональной образовательной программе по дисциплине «Иностранный язык» подготовки бакалавра говорится о том, что обучающийся должен:

- знать необходимый лексический минимум, обеспечивающий межличностную, межкультурную и профессиональную коммуникацию; технологии поиска информации в иноязычных источниках различного типа;
- извлекать информацию из письменных и аудиовизуальных источников; осуществлять диалогическое и монологическое общение в

соответствии с особенностями профессиональной лексики и этикета;

- владеть основами речевой культуры межличностного, межкультурного и профессионального взаимодействия, делать сообщения, эссе, доклады, презентации (в том числе коллективные) на иностранном языке;

– осуществлять поиск информации в иноязычных печатных и электронных источниках; владеть технологиями извлечения, обработки и передачи информации в устной и письменной формах на иностранном языке [4].

С.К. Фоломкина [6] выделяет ключевые признаки профессионально ориентированных текстов:

- *смысловая законченность* (логичное построение текста помогает понять смысл, сделать выводы, оценить);
- *целостность* (нужно установить связь между отдельными, различными по объему частями текста, которая создает полную картину одного объекта, его описания, что способствует формированию смысла, а также неделимости темы изучаемого отрывка);
- *содержание, способствующее формированию мотивации* (целенаправленный путь от осмысления к действию формируется во время чтения и после него, данная установка способствует формированию учебной мотивации);
- *языковая и смысловая доступность* (суть этого принципа – от простого к сложному, перед чтением иноязычного оригинального текста нужно познакомить учащихся со специальной лексикой, которая требует многократного повторения и смысловой переработки);

• *объем текста* (отбирая учебный материал, необходимо достичь концентрации внимания учащихся на содержании всего текстового отрывка, оптимальный размер учебного текста должен быть равен странице учебника, а именно двум тысячам печатных знаков).

Отбирая профессионально ориентированную лексику, содержащуюся в оригинальном тексте, мы взяли за основу принципы, выделенные Л.В. Чаловой [7, с. 22]:

- принцип семантической ценности (отдельная лексема или словосочетание должны быть использованы в текстах разных функциональных стилей);
- принцип сочетаемости (необходимо использовать выражения, которые способны сочетаться с другими словами данного фрагмента текста);

• принцип словообразовательной ценности (производные и сложные слова должны быть образованы от одного корня).

Дидактические тексты, на основе которых строится обучение иностранному языку, должны быть по возможности аутентичными. Упражнения, направленные на усвоение продуктивного и рецептивного языкового материала, должны имитировать профессиональные ситуации общения выпускников профиля «Историческое образование». Приведем некоторые примеры заданий к подобным упражнениям:

1. Find the following words in the text and explain their meaning in English:

to design, cathedral, monument, church, dome, to rebuild, colonnade, tower, portico, lantern, cross, to accord, base.

2. What can you say about the difference between the four styles judging by the pictures given below?

3. Are these phrases said to praise or to reproach the architect?

4. Describe one of the famous sights of Moscow, Saint-Petersburg or your native town.

5. What can you say about the difference between the four styles judging by the pictures given below?

6. Match the names of the architects with the names of their creations.

7. Give a short talk on the youth of your favourite architect. Use the vocabulary of the texts.

Для понимания англоязычных текстов по архитектурной тематике (таких, как *Modern architecture, Architecture and technology, Orderliness and beauty in architecture, Architecture of a new city* [8–10] и др.) студенты опираются на изученную лексику, следовательно, четкий отбор лексического минимума является необходимым, поэтому от преподавателя иностранного языка требуется отобрать аутентичные тексты согласно профилирующим дисциплинам, содержащимся в учебном плане («История искусств», «История мировой художественной культуры», «Музееведение», «История культуры Санкт-Петербурга», «Художественные коллекции Санкт-Петербурга», «Основы организации и методика экскурсионной работы», «Пригороды Санкт-Петербурга» и др.). При этом следует учитывать не только профессиональную, но и общеупотребительную лексику, наиболее часто встречающуюся в этих текстах.

На основе вышеназванных принципов отбора профессиональной лексики нами был разработан терминологический словарь-ми-

нимум, содержащий 350 архитектурных терминов для студентов-историков, который прошел апробацию на аудиторных занятиях по дисциплине «Иностранный язык» со студентами 1-го курса профиля «Историческое образование» на базе Выборгского филиала Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена и который может быть использован как в рамках аудиторных занятий, так и для самостоятельной работы студентов.

Вслед за А.В. Суперанской под терминологической лексикой мы понимаем «совокупность терминов, необходимых для выражения определенных понятий специальной сферы», а под термином – «слово (словосочетание), означающее понятие специальной области знания или деятельности и употребляющееся в профессиональных условиях» [5].

Руководствуясь указанными выше принципами отбора лексики и опираясь на классификацию О.П. Корниенко [2, с. 126], мы выделили следующие группы лексики, необходимые студенту-историку в будущей профессиональной деятельности: типы зданий, структурные элементы зданий, материалы, формы, изделия, общие архитектурные термины.

1. Типы зданий – собор (cathedral), мечеть (mosque), церковь (church), храм (temple), монастырь (cloister) и т. д.

2. Структурные элементы зданий – арка (arch), башенка (turret), купол (dome), шпиль (spire), ажурная каменная работа (tracery), бельведер (pinnacle) и т. д.

3. Материалы – мрамор (marble), кирпич (brick), камень (stone), дерево (wood), гранит (granite) и т. д.

4. Формы – прямоугольный (rectangular), треугольный (triangular), круглый (circular), четырехугольный (square), цилиндрический (cylindrical) и т. д.

5. Изделия – резьба (carving), витраж (stained-glass window), гобелен (tapestry), иконография (iconography), лепное украшение (moulding) и т. д.

6. Общие архитектурные термины – схема (pattern), лабиринт (maze), панорама (view), стиль (trend) и т. д.

Таким образом, исходя из того, что одним из распространенных видов деятельности выпускника профиля «Историческое образование» («Историко-краеведческое образование и музейно-экскурсионная работа») является проведение экскурсий на иностранном языке, целесообразно выделить такой компо-

нент профессиональной иноязычной компетенции: знание профессионального лексического минимума, активизируемого при помощи отобранного языкового и текстового материала. Следовательно, тщательный отбор аутентичных текстов и лексического минимума по архитектурной тематике позволит преподавателю сформировать у студентов профессиональную иноязычную компетентность, которая обеспечит максимальную реализацию потребностей студентов-историков в овладении иностранным языком.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Учебные записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 16–31.
2. Корниенко О.П., Петий А.А. Тезаурус в структуре иноязычной проектно-технической компетенции будущих архитекторов-строителей // Изв. Волгogr. гос. соц.-пед. ун-та. 2012. № 3. С. 125–127.
3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (уровень бакалавриата)»: приказ Минобрнауки Рос. Федерации от 4 дек. 2015 г. № 1426 [Электронный ресурс] // Гарант.ру: информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970/> (дата обращения 19.05.2019).
4. Основная профессиональная образовательная программа подготовки бакалавра (программа академического бакалавриата) по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование», направленность (профиль) «Историческое образование (Историко-краеведческое образование и музейно-экскурсионная работа)» [Электронный ресурс] // Электронная документация ОПОП. URL: https://herzen-documents.acrodiss.ru/programs_educ-lvl.html (дата обращения: 13.06.2019).
5. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: вопросы теории / отв. ред. Т.Л. Канделаки. 6-е изд. М.: УРСС, 2003.
6. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 1987.
7. Чалова Л.В. Выбор текста для обучения чтению на английском языке // Иностр. яз. в школе. 2018. № 2. С. 20–26.
8. Madison F. Castles. TAJ Books, 2007.
9. Murray C. Gothic (Architecture. Sculpture. Painting). Könemann, 2004.
10. Toman R. Romanesque (Gothic (Architecture. Sculpture. Painting). Ullmann & Könemann, 2007.

1. Zimnyaya I.A. Kompetenciya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii // Uchebnye zapiski nacional'nogo obshchestva prikladnoj lingvistiki. 2013. № 4. S. 16–31.

2. Kornienko O.P., Petij A.A. Tezaurus v strukture inoyazychnoj proektno-tekhnicheskoj kompetencii budushchih arhitektorov-stroitelej // Izv. Volgogr. gos. soc.-ped. un-ta. 2012. № 3. S. 125–127.

3. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata)»: prikaz Minobrnauki Ros. Federacii ot 4 dek. 2015 g. № 1426 [Elektronnyj resurs] // Garant.ru: informacionno-pravovoj portal. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200970/> (data obrashcheniya 19.05.2019).

4. Osnovnaya professional'naya obrazovatel'naya programma podgotovki bakalavra (programma akademicheskogo bakalavriata) po napravleniyu 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie», napravlennost' (profil') «Istoricheskoe obrazovanie (Istoriko-kraevedcheskoe obrazovanie i muzejno-ekskursionnaya rabota)» [Elektronnyj resurs] // Elektronnyaya dokumentaciya OPOP. URL: https://herzen-documents.acrodiss.ru/programs_educ-lvl.html (data obrashcheniya: 13.06.2019).

5. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. Obshchaya terminologiya: voprosy teorii / отв. red. T.L. Kandelaki. 6-e izd. M.: URSS, 2003.

6. Folomkina S.K. Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze: ucheb.-metod. posobie dlya vuzov. M.: Vyssh. shk., 1987.

7. Chalova L.V. Vybora teksta dlya obucheniya chteniyu na anglijskom yazyke // Inostr. yaz. v shkole. 2018. № 2. S. 20–26.

Teaching history students to read English texts of architectural theme

The article deals with the principles of the selection of English language for teaching history students to read the texts of the architectural theme. The sphere of vocabulary is the part of art terminology that includes the subject areas “Sculpture”, “Painting” etc.

Key words: Federal State Educational Standard, principles of vocabulary selection, professional foreign communicative competence, architectural theme.

(Статья поступила в редакцию 08.10.2019)

Н.Г. КИЗРИНА, С.Г. ВИШЛЕНКОВА
(Саранск)

**ПРИМЕНЕНИЕ СТАНДАРТОВ
WORLD SKILLS В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ***

Представлен опыт внедрения стандартов WorldSkills в процесс подготовки будущих учителей иностранных языков в педагогическом вузе. Рассматривается содержание педагогической компетенции «Учитель основной и средней школы» по стандартам WorldSkills, анализируется ее соответствие требованиям ФГОС ВО по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» и профессиональному стандарту педагога.

Ключевые слова: *иностраный язык, профессиональная подготовка, модернизация, профессиональное педагогическое образование, стандарты WorldSkills, педагогическая компетенция.*

Инновационные процессы, происходящие в настоящее время в сфере образования, выдвигают новые требования к современному педагогу. Введение новых образовательных стандартов и профессионального стандарта педагога [5] повлекло за собой разработку новых моделей подготовки педагогических кадров. Сегодня школьный учитель должен владеть не только глубокими теоретическими знаниями, но и практическими навыками и умениями, основы которых формируются в процессе обучения в вузе [3; 4].

Работодатели отмечают, что у современных выпускников педагогических вузов в недостаточной степени сформирована готовность к осуществлению практической педагогической деятельности, кроме того, у многих отмечается отсутствие понимания актуальных

* Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» и МордГПИ) по теме «Стандарты WorldSkills как основа для формирования профессиональных компетенций обучающихся по профилю «Иностранный язык» в рамках педагогического образования».

задач социальной и образовательной политики, а такие качества, как инициативность и самостоятельность, проявляет лишь третья часть молодых специалистов [1, с. 19]. Все вышесказанное свидетельствует о назревшей необходимости пересмотра методов и приемов обучения в педагогическом вузе, введения новых форм обучения и изменения содержания государственной итоговой аттестации по каждому профилю подготовки. Одной из возможностей модернизации профессионального педагогического образования в вузе может стать внедрение стандартов WorldSkills в процесс подготовки педагогических кадров.

Миссией движения является развитие профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства как в каждой отдельной стране, так и в мире в целом [9].

Разработка стандартов WorldSkills по педагогическим компетенциям осуществляется профессиональным сообществом на основе международного передового опыта. В этих стандартах представлены требования к современному педагогу, «педагогу-новатору». Согласно данным требованиям, педагог должен владеть не только педагогическими и предметными компетенциями, но и так называемыми Soft Skills – навыками профессиональной коммуникации с участниками образовательного процесса, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий, а также навыками проектной и исследовательской деятельности (включая навыки организации такой деятельности учащихся) [2, с. 6]. Следует отметить, что разработчики стандартов по педагогическим компетенциям важное место отводят решению задач, связанных именно с созданием новых моделей подготовки и систем оценки педагогических кадров.

Проблеме внедрения стандартов WorldSkills в процесс подготовки рабочих кадров в системе среднего профессионального образования (СПО) посвящен сегодня достаточно широкий круг исследований, а проблема внедрения указанных стандартов в систему педагогического образования в вузе представляется малоисследованной. Потребность во введении новых стандартов, ориентированных на международную практику, в процесс обучения в педагогическом вузе и недостаточная изученность вышеназванной проблемы обусловили актуальность настоящего исследования.

В рамках данной статьи предлагается описание опыта внедрения стандартов WorldSkills по педагогической компетенции «Учитель основной и средней школы» в процесс подготовки студентов, обучающихся по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» с профилем «Иностранный язык (английский, немецкий)» в Мордовском государственном педагогическом институте имени М.Е. Евсевьева (далее – МГПИ им. М.Е. Евсевьева). В контексте вышеизложенного важно отметить, что на сегодняшний день в МГПИ им. М.Е. Евсевьева активно обсуждаются вопросы соотношения образовательных стандартов, профессиональных стандартов и стандартов WorldSkills, возможности внедрения последних в образовательный процесс по всем профилям подготовки.

В МГПИ им. М.Е. Евсевьева были проведены два вузовских отборочных чемпионата по педагогическим компетенциям. Участие в данных чемпионатах позволило определить сильные и слабые стороны в профессиональной подготовке будущих учителей иностранных языков. Опыт, который был приобретен участниками и экспертами, позволил внести коррективы в процесс профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Рассмотрим содержание педагогической компетенции «Учитель основной и средней школы» более подробно и представим те изменения, которые были внесены в образовательный процесс на основе данного опыта.

Стандарт WorldSkills по компетенции «Учитель основной и средней школы» разработан на основе профессионального стандарта педагога и предусматривает следующие виды деятельности: проектную, организационную, контрольно-оценочную, исследовательскую, коммуникативную. Будущий учитель должен уметь проектировать образовательные и воспитательные программы; учебные и внеучебные занятия с применением современных методов обучения и информационно-коммуникационных технологий; процесс развития универсальных учебных действий (далее УУД); обучающие средства с использованием информационно-коммуникационных технологий. К организаторским умениям будущего учителя относятся умения организации совместной и индивидуальной, учебной и воспитательной деятельности обучающихся, умения организовать проектно-исследовательскую деятельность обучающихся в соответствии с их способностями и образовательными потребностями. В области контрольно-оценочной деятельности будущий учитель должен продемон-

стрировать знания требований ФГОС к результатам обучения по предмету; умения осуществлять контроль образовательных и метапредметных результатов учебной и внеучебной деятельности обучающихся основной и средней школы; навыки использования информационно-коммуникационных технологий при осуществлении контроля. Исследовательскую деятельность будущего учителя составляют умения планировать и осуществлять собственную исследовательскую деятельность, а также организовывать исследовательскую деятельность обучающихся.

Для осуществления успешной педагогической коммуникации будущий учитель должен владеть следующими умениями:

- поддерживать доброжелательный контакт с обучающимися, а также родителями и коллегами;
- общаться со всеми участниками образовательного процесса, в том числе и опосредованно, с использованием информационно-коммуникационных технологий;
- разрешать конфликтные ситуации;
- осуществлять воспитательную деятельность с учетом индивидуальных особенностей обучающихся;
- организовывать сотрудничество с коллегами и другими специалистами для решения проблем.

Если сопоставить профессиональные компетенции, представленные в ФГОС ВО по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки [6], и профессиональные умения, представленные в стандартах WorldSkills по компетенции «Учитель основной и средней школы» [8], то можно проследить практически полное совпадение. Профессиональные умения по каждому виду деятельности, согласно стандарту WorldSkills, проверяются в рамках четырех модулей. Задания каждого модуля конкурсанты выполняют на конкурсной площадке, при этом они ограничены по времени. На основе анализа выполненных конкурсантами заданий во время чемпионата в МГПИ им. М.Е. Евсевьева были внесены соответствующие изменения в процесс профессиональной подготовки будущих учителей иностранных языков в указанном вузе.

Так, выполнение задания модуля А, включающего в себя проектирование учебного занятия и его демонстрацию, показало следующее.

- Студенты умеют подбирать и использовать учебный материал в соответствии с предложенной темой.

- Студенты применяют различные методы обучения, демонстрируют техники педагогической коммуникации с обучающимися с учетом их возрастных особенностей и образовательных потребностей, однако практически у всех студентов имеются трудности в диагностике и планировании развития конкретного УУД в рамках представленного занятия.

- Большинство студентов на низком уровне владеют умениями использовать различные приемы осуществления контрольно-оценочной деятельности на уроке.

- Представленные проекты занятий свидетельствовали о том, что не всегда студенты способны методически грамотно сформулировать задачи урока, часто присутствуют ошибки в проектировании результатов обучения, в соотношении целей, задач урока с запланированными результатами.

С учетом полученных результатов в настоящее время на практических занятиях по дисциплине «Методика обучения иностранному языку» при проведении фрагментов уроков уделяется большое внимание достижению не только конкретных предметных, но и метапредметных результатов. При составлении технологических карт обязательным требованием является достижение конкретных метапредметных результатов и их диагностика в ходе урока. С этой целью были разработаны практико-ориентированные задания. Представим примеры некоторых типовых заданий.

1. Изучите предложенную технологическую карту урока. Определите, какие УУД формировались в ходе урока. Проследите, как осуществлялось формирование УУД, какие методы и приемы использовались. Проанализируйте заключительный этап урока. Контролировалась ли степень достижения планируемых результатов? Предложите диагностики для определения уровня сформированности представленных метапредметных результатов.

2. Проанализируйте поставленные задачи на уроке английского языка в 5-м классе по теме «Мой дом» (My home) учебника Sportlight:

- образовательные цели – ознакомить учащихся с новой лексикой по теме, формировать навыки образования порядковых числительных;

- воспитательные цели – вовлечь учащихся в активную познавательную деятельность, совершенствовать навыки общения;

- развивающие цели – формировать фонематический слух, развивать умения анализировать, сопоставлять, сравнивать.

Определите предметные, метапредметные и личностные результаты.

3. Спроектируйте урок английского языка в 8-м классе по теме «Кто путешествует, тот познает

мир». Урок должен быть направлен на достижение следующего метапредметного результата: постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера. В технологической карте урока должны быть представлены методы диагностики планируемого метапредметного результата.

В ходе выполнения задания «Внеурочная деятельность» модуля В конкурсанты должны были проявить умения в подготовке и демонстрации внеурочного занятия в формате проектной (или исследовательской) деятельности. Оценка полученных результатов показала следующее:

- большинство студентов не владеют технологией осуществления внеурочной деятельности в указанных формах;

- многие не видят разницы между проектом и исследованием;

- не умеют организовать совместное с обучающимися обсуждение темы проекта, не способны определить проблему проекта, организовать планирование проекта или исследования обучающимися;

- студенты часто в недостаточной степени используют ресурсы образовательной среды и информационных технологий.

Все вышесказанное свидетельствует о довольно низком уровне сформированности профессиональных умений студентов, связанных с организацией проектной и исследовательской деятельности обучающихся. Решение данной проблемы потребовало тщательного анализа учебного плана, содержания педагогических практик и дисциплин, направленных на формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Анализ показал, что учебный план включает ряд дисциплин, которые в некоторой степени готовят студентов к осуществлению данного вида педагогической деятельности, кроме того, в рамках дисциплины «Методика обучения иностранному языку» присутствует модуль, ориентированный на развитие данных профессиональных умений. Однако относительно содержания педагогических практик было отмечено, что только небольшая часть внеклассных мероприятий по предмету, проводимых практикантами во время педагогической практики в школе, носит исследовательский или проектный характер. На сегодняшний момент в программе практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности конкретизирован характер внеклассного мероприятия по

предмету, т. е. при прохождении педагогической практики студенты должны разработать и провести в старших классах мероприятие в формате проектной или исследовательской деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий. Кроме того, была разработана новая дисциплина «Организация проектно-исследовательской деятельности по иностранному языку в школе», целью которой является формирование проектной компетенции будущего учителя иностранных языков. Под проектной компетенцией мы понимаем сложное интегративное профессионально-личностное качество, характеризующееся наличием специальных знаний о проектной деятельности и личного опыта осуществления данного вида деятельности, позволяющее организовать проектную деятельность учащихся при изучении иностранного языка в соответствии с их интересами и возрастными особенностями и руководить ею. Важно отметить, что обучение в рамках разработанной дисциплины строится на основных положениях системно-деятельностного подхода. Представим типовые практические задания, которые используются на занятиях по данной дисциплине.

1. Предложите темы проектов по иностранному языку для указанного класса средней общеобразовательной школы. Обсудите данные темы в группах, выберите наиболее интересные и актуальные, продумайте содержание проектов.

2. Проанализируйте предложенные проекты по иностранному языку для старшеклассников по следующим критериям: а) актуальность; б) эффективность для достижения предметных и метапредметных результатов; в) временные и ресурсные затраты; г) возможность использования различных форм работы (индивидуальной, групповой, парной); д) степень самостоятельности учащихся; е) наличие элементов воспитательной работы.

3. Смоделируйте фрагмент урока иностранного языка для обучающихся 10–11-х классов, на котором должна быть создана проблемная ситуация и определена тема будущего проекта. В содержание конспекта данного урока должны быть включены тема, цель и задачи урока; описание методов и приемов, используемых для достижения поставленной цели; формы работы с классом, а также используемый дидактический материал.

В модуле С «Обучающие средства» конкурсантам следовало разработать интерактивную лекцию по предложенной теме для самостоятельного изучения обучающимися определенного возраста. Примечательно, что это задание вызвало наибольшие трудности у

студентов. Были осуществлены поиск, анализ и систематизация материала по теме, была выдержана структура лекции, однако не была организована удобная система навигации по образовательному ресурсу, в недостаточной степени были обеспечены организация обратной связи с преподавателем и осуществление контроля изучаемого материала. Несмотря на то, что в учебном плане представлен целый ряд дисциплин, связанных с применением информационно-коммуникационных технологий в практике преподавания иностранных языков», «Аудиовизуальные средства обучения», «Электронный учебник» и т. д.), студентам не удалось продемонстрировать необходимые навыки и умения в рамках выполнения соответствующего задания. Причиной этому, как мы считаем, является отсутствие комплексных заданий, которые предусматривали бы применение указанных навыков и умений, поэтому в рамках проведения зачетов и экзаменов по указанным дисциплинам, на наш взгляд, следует проводить защиту разработанных студентами интерактивных обучающих средств.

Одним из примеров подобных заданий может быть следующее задание:

Разработайте интерактивную обучающую лекцию для обучающихся 7-го класса по теме «Употребление *some, any, no* в английском языке», используя конструктор сайтов wix.com. Обратите внимание на структуру лекции, интерактивные задания, направленные на закрепление изученного материала, на наличие обратной связи с учителем.

Модуль Д «Профессиональная педагогическая коммуникация» включал в себя два задания.

1. Задание «Взаимодействие с родителями ученика». Конкурсантам предлагалось записать видеообращение к родителям. Цель видеообращения – проинформировать родителей об открытии профильных классов в школе и привлечь как можно больше учеников в эти классы.

2. Задание «Педагогическая коммуникация», при выполнении которого конкурсанты должны были самостоятельно организовать педагогический совет и обсудить предложенную проблему (например, как привлечь современных родителей к воспитательному и образовательному процессу в школе).

Оценка выполненных заданий позволила сделать вывод о том, что обучающиеся анализируют педагогическую ситуацию поверхностно, не всегда способны установить причинно-следственные связи, не могут принять

коллегиально решение проблемы, не владеют стратегиями коммуникативного поведения в профессиональном сообществе. Причиной вышесказанного является недостаточное использование практико-ориентированных заданий в форме решения педагогических кейсов, проведения деловых игр, дискуссий. В настоящее время по каждой педагогической дисциплине разработаны указанные практико-ориентированные задания.

В качестве примера рассмотрим кейс по дисциплине «Методика обучения иностранному языку». Кейс включает в себя следующие задания:

1. Прочитайте следующую ситуацию: «Урок английского языка в 4-м классе. Учитель просит одного из учеников прочитать вслух текст, мальчик начинает заикаться. Учитель нетерпеливо прерывает его, начинает ругать, обвинять в том, что тот опять плохо подготовился к уроку. Мальчик краснеет, опускает глаза, молчит. Класс смотрит на мальчика...».

2. Дайте оценку поведению учителя. Назовите причины поведения ребенка.

3. Дайте методические рекомендации учителю.

Как показывает практика, решение подобных кейсов вызывает особый интерес у студентов, позволяет им актуализировать будущую профессию, ощутить недостаток сформированности тех или иных профессиональных умений.

Следует отметить также, что изменения, вносимые в процесс подготовки будущих учителей иностранных языков на основе опыта участия в чемпионате WorldSkills, коснулись не только содержания дисциплин, но и содержания государственной итоговой аттестации. Государственная итоговая аттестация по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование» с профилем «Иностранный язык» в МГПИ им. М.Е. Евсевьева осуществляется сегодня с элементами демонстрационного экзамена. Междисциплинарный экзамен включает следующие задания:

1) выступление на иностранном языке по предложенной педагогической проблеме;

2) проектирование и демонстрация фрагмента урока, направленного на достижение конкретных предметных и метапредметных результатов на основе предложенного дидактического материала;

3) демонстрация разработанных студентами личных сайтов как учителей иностранных языков.

По отзывам работодателей и членов государственной итоговой аттестации можно

судить, что именно такая форма аттестации предоставляет возможность оценить уровень сформированности профессиональных компетенций выпускников.

Таким образом, приобретенный опыт участия в чемпионате WorldSkills по педагогической компетенции «Учитель основной и средней школы» позволил значительно скорректировать процесс подготовки будущих учителей иностранных языков. На сегодняшний день основной акцент смещен в сторону практической подготовки бакалавров педагогического образования, что в будущем позволит им реализовывать трудовые функции в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

Список литературы

1. Бочарова Ю.Ю. Влияние стандартов WSR на модернизацию программ подготовки будущих учителей // Проблемы опережающей подготовки рабочих кадров на основе стандартов Worldskills: сб. материалов Межрегион. науч.-практ. конф. (26–27 марта 2018 г., Москва, ГАОУ ВО МГПУ). М., 2018. С. 18–23.

2. Вачканова С.Н., Айгунова О.А., Махотин Д.А. Опережающая подготовка педагогических кадров на основе стандартов Worldskills // Проблемы опережающей подготовки рабочих кадров на основе стандартов Worldskills: сб. материалов Межрегион. науч.-практ. конф. (26–27 марта 2018 г., Москва, ГАОУ ВО МГПУ). М., 2018. С. 6–9.

3. Капкаева Л.С. Деятельностный подход и особенности его реализации в условиях модернизации педагогической магистратуры // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 4(24). С. 51–57.

4. Неясова И.А., Горшенина С.Н., Серикова Л.А. Профессиональная проба практико-ориентированной подготовки будущего педагога // Гуманитарные науки и образование. 2018. № 4(36). С. 105–111.

5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда России от 18 окт. 2013 г. № 544 н // Вестн. образования России. 2014. № 2. С.10–35.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. Уровень образования: бакалавриат. Направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения: 14.10.2019).

7. Формирование на уроках предметных и метапредметных знаний и умений [Электронный ресурс]. URL: https://licuv1547.mskobr.ru/files/for-mirovanie_mpu.pdf (дата обращения: 14.10.2019).

8. WSR: конкурсная документация [Электронный ресурс]. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1WJzf9rPLioVrYGxYHDhyWw576Vxi6zSS> (дата обращения: 14.10.2019).

9. WSR: новости [Электронный ресурс]. URL: <http://worldskills.ru/v-yugrevpervye-proydet-chempionat-worldskills-russia>. (дата обращения: 14.10.2019).

* * *

1. Bocharova Yu.Yu. Vliyaniye standartov WSR na modernizatsiyu programm podgotovki budushchih uchitelej // Problemy operezhayushchej podgotovki rabochnih kadrov na osnove standartov Worldskills: sb. materialov Mezhhregion. nauch.-prakt. konf. (26–27 marta 2018 g., Moskva, GAOU VO MGPU). M., 2018. S. 18–23.

2. Vachkanova S.N., Ajgunova O.A., Mahotin D.A. Operezhayushchaya podgotovka pedagogicheskikh kadrov na osnove standartov Worldskills // Problemy operezhayushchej podgotovki rabochnih kadrov na osnove standartov Worldskills: sb. materialov Mezhhregion. nauch.-prakt. konf. (26–27 marta 2018 g., Moskva, GAOU VO MGPU). M., 2018. S. 6–9.

3. Kapkaeva L.S. Deyatel'nostnyj podhod i osobennosti ego realizatsii v usloviyah modernizatsii pedagogicheskoy magistratury // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2015. № 4(24). S. 51–57.

4. Neyasova I.A., Gorshenina S.N., Serikova L.A. Professional'naya proba praktiko-orientirovannoj podgotovki budushchego pedagoga // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2018. № 4(36). S. 105–111.

5. Professional'nyj standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom, obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vosпитател', uchitel')»: prikaz Mintruda Rossii ot 18 okt. 2013 g. № 544 n // Vestn. obrazovaniya Rossii. 2014. № 2. S. 10–35.

6. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya. Uroven' obrazovaniya bakalavriat. Napravlenie podgotovki 44.03.05 «Pedagogicheskoe obrazovanie s dvumya profilyami podgotovki» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (data obrashcheniya: 14.10.2019).

7. Formirovaniye na urokah predmetnyh i metapredmetnyh znaniy i umeniy [Elektronnyj resurs]. URL: https://licuv1547.mskobr.ru/files/formirovaniye_mpu.pdf (data obrashcheniya: 14.10.2019).

8. WSR: konkursnaya dokumentatsiya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1WJzf9rPLioVrYGxYHDhyWw576Vxi6zSS> (data obrashcheniya: 14.10.2019).

9. WSR: novosti [Elektronnyj resurs]. URL: <http://worldskills.ru/v-yugrevpervye-proydet-chempionat-worldskills-russia> (data obrashcheniya: 14.10.2019).

WorldSkills standards in the process of professional training of foreign language teachers in pedagogical university

The article deals with the experience of using the WorldSkills standards in the process of training future foreign languages in pedagogical institutions. There is considered the content of pedagogical competence “Teacher of basic and secondary school” by the WorldSkills standards. There is analyzed its correspondence to the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education “Pedagogical education” and the Professional Standard of a Teacher.

Key words: foreign language, professional training, modernization, professional pedagogical education, WorldSkills standards, pedagogical competence.

(Статья поступила в редакцию 17.10.2019)

Е.В. ТАРАСЕНКО, Н.В. МАКАРОВА
(Тазанроз)

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОШИБКИ У ДЕТЕЙ С НОРМАЛЬНЫМ РЕЧЕВЫМ РАЗВИТИЕМ И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Нарушения в формировании грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи приводят к возникновению ошибок на письме и в устной речи в начальной школе. Описываются типичные словообразовательные ошибки в высказываниях детей дошкольного возраста с нормальным и нарушенным речевым развитием. Анализируются проявления недоразвития словообразовательных навыков в случае речевых расстройств.

Ключевые слова: словообразовательные ошибки, дошкольники, общее недоразвитие речи.

На современном этапе недостатки в развитии речи выявляются не только у дошкольников с проблемами речевого развития, но и у большинства детей, явно ими не страдающих. Знание общих закономерностей развития языка может помочь исправлению словообразова-

тельных ошибок детской речи, раннему выявлению нарушений в развитии ребенка.

Формирование у детей словообразования представляет собой сложный процесс как в норме, так и при речевой патологии. Т.В. Туманова выделяет следующие периоды формирования словообразования в онтогенезе:

– первоначальное накопление словаря и формирование предпосылок словообразования (от 2,5 до 4 лет).

– второй период – активное освоение словопроизводства, формирование общих представлений (от 4 до 6 лет).

– третий период – усвоение норм и правил словообразования, самоконтроля, формирование критического отношения к собственной речи, сопровождающееся снижением интенсивности словотворчества (от 5,5 до 6 лет) [8, с. 21].

По данным исследования Т.Б. Уваровой, дошкольники пользуются в основном морфологическими способами словообразования [9]. Они образуют однокоренные слова, существительные с суффиксами, глаголы с приставками, прилагательные в сравнительной и превосходной степени. На основе проведенного анализа в детской речи А.Г. Тамбовцева пришла к выводу, что усвоение способов словообразования происходит в возрасте от 3 лет 6 мес. до 6 лет. Сначала накапливается первичный словарь мотивированной лексики, формируются предпосылки словообразования в виде ориентировки на существенные для номинации предметы, свойства и языковые отношения. Затем возникают обобщенные представления о нормах и способах словообразования [7].

Овладевая словарным составом языка, дети усваивают и его грамматический строй. Дошкольники с нормальным речевым развитием начинают осваивать способы словообразования существительных с суффиксами эмоционально-экспрессивной оценки, существительных, обозначающих детенышей, а также некоторые способы образования глаголов с приставками и степеней сравнения прилагательных.

Непосредственно процесс овладения способами словообразования – одна из важных сторон речевого развития детей. Чтобы уметь конструировать слова, ребенок должен освоить словообразовательные модели, лексические значения основ слов и смысл морфем. Формируемые умения дошкольников напрямую связаны со словотворчеством.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова отмечают, что «если ребенок не владеет готовым сло-

вом, он «изобретает» его по определенным, уже усвоенным ранее моделям, что и проявляется в детском словотворчестве» [4, с. 16]. Словотворчество детей – наиболее яркое проявление процесса формирования правил, обобщений, который рассматривается в психологической и лингвистической литературе как один из этапов освоения родного языка в онтогенезе. В этот период происходит чрезвычайная активность в многообразных словообразованиях и словоизменениях. Такая особенность развития речи возникает у детей не сразу, а благодаря уже накопившемуся речевому опыту.

Самостоятельное словообразование, или словотворчество, у детей Д.Б. Эльконин рассматривает «как симптом овладения ребенком языковой действительностью» [1, с. 167]. По словам К.И. Чуковского, маленькие дети – «гениальные лингвисты» [11, с. 8]. С.Н. Цейтлин считает, что «ни одна детская речевая инновация не является случайной. Освоив базовое (прототипическое) правило, дети стремятся распространить его на те лексемы, которые в нашем “взрослом” языке этому правилу не подчиняются. Выявляются некоторые “нелогичности” нашего языка. В самом деле, словоформа слова “ножницы” должна обозначать множество предметов, а один предмет должен именоваться словоформой в единственном числе – “одна ножница” или “один ножниц”» [10].

По существу, процесс словообразования представляет собой результат инвариантной работы по овладению языком как реальной предметной действительностью, приводящий к формированию языковой картины мира ребенка. В работах К. Чуковского, Л. Пантелева, В. Филатова описаны примеры того, как дети самостоятельно образуют производные слова, например: *показательный палец, ньяльшая шапка, дождь рассилился*.

Словотворчество по сходству является показателем владения морфологическими элементами языка. Так, слово *переконфетился* по модели со словом *перенасытился* образуется от существительного с помощью приставки и суффиксов. С одной стороны, ребенок образовал новое слово, а с другой – правильно согласует его с другими словами в предложении (*Мой организм переконфетился*). Эти факты убеждают нас не только в творческом характере усвоения языка ребенком, но и в приобретении комплекса грамматических навыков.

Такие примеры можно продолжать до бесконечности. Инновации, или, как их называют, «умные ошибки», охватывают основные части

речи: существительное, прилагательное, глагол в речи дошкольников. К концу дошкольного возраста детское словообразование становится нормативным, в связи с чем снижается активность словотворчества.

Однако наряду с самостоятельно конструированными словами в речи детей встречаются ошибки в образовании названий детенышей, профессий, предметов посуды, направлений движения. Могут также встречаться пропуски морфем, чаще всего суффиксов (*ножницы из металла – металые*). И в редких случаях фиксируется диалектное использование слов, типа *ихняя*.

Такие ученые, как Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, изучавшие речевое развитие детей с общим недоразвитием речи (ОНР), указывали на их трудности в овладении словообразовательными процессами. Впоследствии нарушения в формировании словообразовательных навыков у детей с ОНР приводят к возникновению ошибок на письме и в устной речи, что затрудняет процесс обучения уже в начальной школе.

ОНР определяется в учебнике «Логопедия» под редакцией Л.С. Волковой как «различные, сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте» [6, с. 34]. Н.И. Лепская отмечает, что у детей с ОНР часто оказываются несформированными навыки практического словообразования: относительных прилагательных от существительных, существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, сравнительной степени прилагательных и т. п. [5, с. 52].

По мнению О.М. Вершининой, существуют следующие особенности в образовании производных имен прилагательных от существительных при помощи суффиксов:

- образование неологизмов при помощи ненормативных суффиксов (*занавеска из ситца – сическая, сичная*);
- лексические замены (*пуховая подушка – пушистая*);
- использование приставки (*грушевое варенье – игрушеновое варенье*);
- словоизменение (*вишневое варенье – вишневая варенье*);
- неправильный выбор основы мотивирующего слова (*шишка ели – шишковая*) [2, с. 41].

Мы организовали практическое исследование, чтобы уточнить состояние словообразовательных навыков у старших дошкольников с ОНР. Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 9» г. Таганрога. Контингент обследуемых составили дети старшего дошкольного возраста (от 5 лет 6 мес. до 6 лет 7 мес.) с ОНР третьего уровня речевого развития. Общее число детей экспериментальной группы – 10 (6 мальчиков и 4 девочки).

Мы проанализировали состояние детей экспериментальной группы. У всех детей состояние интеллекта соответствует возрасту. У трех детей имеется неврологическая симптоматика – минимальная мозговая дисфункция. Речевое развитие ниже возрастной нормы также у всех детей – общее недоразвитие речи III уровня речевого развития. У четырех детей ОНР осложнено дизартрическим компонентом, у одного ребенка – заиканием, еще у одного ребенка имеются признаки дислексии.

Методы исследования:

- констатирующий эксперимент по изучению навыков словообразования у дошкольников с ОНР;
- количественно-качественный анализ полученных в исследовании данных.

Обследование проводилось по таким параметрам, как образование:

- прилагательных с противоположным значением;
- уменьшительно-ласкательных форм;
- прилагательных от существительных;
- приставочных глаголов.

Диагностическое обследование осуществлялось индивидуально в логопедическом кабинете. При этом соблюдалась спокойная доброжелательная обстановка. Обращалось внимание на настроение ребенка. Если он находился в возбужденном или подавленном состоянии, обследование переносилось на другую дату.

Обследование состояло из заданий, которые выполнялись ребенком по иллюстрациям альбома О.Б. Иншаковой [3] для логопедического обследования.

1. Образование прилагательных с противоположным значением.

Инструкция: «Скажи наоборот».

Горячий – холодный; больной – здоровый; широкий – узкий; веселый – грустный; высокий – низкий; длинный – короткий.

2. Образование уменьшительно-ласкательных форм.

Инструкция: «Назови ласково».

Елка – елочка; лопата – лопаточка; дом – домик; мяч – мячик; кольцо – колечко; шапка – шапочка.

3. Образование прилагательных от существительных.

Инструкция: «Посмотри, стол сделан из дерева – значит он какой?».

Дерево – деревянный; железо – железный; глина – глиняный; снег – снежный; творог – творожный.

4. Образование приставочных глаголов.

Инструкция: «Скажи, что делает мальчик?».

Ходит – уходит – входит – выходит – переходит – обходит.

Для определения уровня сформированности грамматического строя речи нами применялась балльно-уровневая система оценки:

1 балл – очень плохо (ребенок не понимает задания вообще);

2 балла – плохо (ребенок не выполняет задания при помощи взрослого);

3 балла – удовлетворительно (ребенок не полностью выполняет задание при помощи взрослого);

4 балла – хорошо (ребенок выполняет задания при помощи взрослого);

5 балла – отлично (ребенок самостоятельно справляется с заданием).

Затем все баллы по всем заданиям суммировались, так определялся общий уровень сформированности навыков словообразования у детей:

– высокий уровень – 14–20 баллов;

– средний уровень – 7–13 балла;

– низкий уровень – 0–6 баллов.

Результаты выполнения каждого задания в процессе констатирующего эксперимента протоколировались и заносились в речевую карту. По окончании обследования был осуществлен количественный анализ, позволяющий определить, сколько баллов набрал каждый ребенок экспериментальной группы. Полученные в обследовании данные содержатся в нижеприведенной таблице.

С учетом набранных баллов за каждое задание мы определили уровень сформированности навыков словообразования у детей с ОНР старшей группы. Исследование показало, что в группе преобладают дети со средним уровнем сформированности навыков и словообразования – 60% от общего числа группы (6 чел.). Дети со средним уровнем в основном выполняют задания с помощью взрослого, в некоторых заданиях они способны на самостоятельное выполнение.

Количество детей с низким уровнем сформированности навыков словообразования составляет 30%, т. е. 3 чел. Дети, относящиеся к этой подгруппе, не могут самостоятельно выполнить предложенные задания. Часть заданий дети не смогли правильно выполнить, при этом помощь взрослого оказалась безрезультатной.

Только один ребенок справился со всеми заданиями на высоком уровне. Он был самостоятелен, за помощью не обращался. Это составило 10% от общего числа экспериментальной группы детей.

Мы провели подобный качественный анализ результатов, полученных детьми при вы-

Результаты обследования детей старшей группы

Параметры заданий	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Образование прилагательных с противоположным значением	1	1	4	4	5	2	3	3	3	1
Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3
Образование прилагательных от существительных	0	0	2	2	4	2	3	4	2	1
Образование приставочных глаголов	1	1	2	3	4	2	3	2	3	1
Всего баллов	6	6	12	13	18	10	13	13	12	5
Уровень сформированности навыков	н	н	ср	ср	в	ср	ср	ср	ср	н

полнении всех заданий. При выполнении задания на образование прилагательных с противоположным значением 70% детей справились с задачей с помощью воспитателя и набрали средние баллы. А в ответах остальных детей зафиксирована ошибка замены, например: *короткий – маленький*. Средний уровень выявлен при образовании прилагательных с противоположным значением. Не вызвало больших затруднений задание на образование уменьшительно-ласкательных форм у детей, почти все справились с этим.

Ошибки выявлены в речи некоторых детей в следующих словах: *кольцо (кольцоны), дом (домичек)*. Однако образовывать слова с суффиксами *-очк-, -ечк-, -ик* дети умеют (90%), поэтому при словообразовании имен существительных с уменьшительно-ласкательным значением они обладают средним и выше среднего уровнем.

Низкий уровень был выявлен при образовании прилагательных от существительных большинством детей. Например, неправильно образовали слово *глина (глинная, твердая)*, также ошибки отмечались в образовании слов *пластмасса (пластмассанная, пластиковая), кожа (кожовая, кожевванная)*. Двое детей вообще не поняли задание, называли цвет или качество предмета.

Практически все ребята (80%) не справились с заданием на образование приставочных глаголов, они путали приставки, не могли правильно подобрать нужную морфему: вместо *уходит – выходит*, и наоборот. Ошибки наблюдались в слове *обходит – переходит*. Проведенный анализ показал низкий уровень данного навыка.

В целом качественный анализ полученных данных позволяет установить, что в наименьшей степени дети экспериментальной группы владеют такими навыками, как образование:

- прилагательных с противоположным значением;
- прилагательных от существительных;
- приставочных глаголов.

Лучше всего сформированы у детей навыки образования уменьшительно-ласкательных форм существительных.

Таким образом, у детей с ОНР нарушена последовательность проведения объединительных операций доречевого этапа: выбор мотивирующей основы, нахождение в долговременной памяти нужной словообразовательной морфемы и соединение ее с производящей основой.

Общий анализ результатов показал, что навыки словообразования у детей с ОНР сформированы на недостаточном уровне. Рассмотренные виды словообразовательных ошибок в речи дошкольников показывают, что дети с нормальным и нарушенным речевым развитием имеют схожие языковые проблемы, которые могут быть вызваны как социальными, так и биологическими причинами. Это указывает на общие, системные закономерности в освоении языка как в онтогенезе, так и в дизонтогенезе.

Так, дети с нормальным речевым развитием и с ОНР склоны к окказиональному конструированию слов разных частей речей. И этот факт не критичен, если ребенку меньше 5 лет. Если же такие «детские словечки» изобилуют в речи детей 6 лет и старше, то это требует вмешательства специалистов. На наш взгляд, особенно следует обратить внимание на следующие ошибки: смешение суффиксов, окончаний; несоблюдение чередований согласных звуков в корне слова; устранение беглых гласных в корне слов; смешение многочисленных корней; недифференцированное использование приставок.

Выявление такого рода ошибок, по нашему мнению, может помочь расставить акценты в оказании помощи родителям, специалистам и педагогам в работе с любым ребенком. Взрослый, владеющий знаниями о причинах возникновения речевых недостатков, получает возможность заранее предвидеть трудности, с которыми могут столкнуться дошкольники при освоении ими родного языка.

Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2000.
2. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи 3-го уровня // Логопед. 2006. № 1. С. 34–40.
3. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. М.: ВЛАДОС, 1998.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб., 2001.
5. Лепская Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации. М., 2013.
6. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. М.: ВЛАДОС, 2009.

7. Тамбовцева А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.

8. Туманова Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2003. № 6. С. 54–58.

9. Уварова Т.Б. Обучение словообразованию дошкольников с ОНР // Логопед. 2009. № 5. С. 48–60.

10. Цейтлин С. Ни одна детская речевая инновация не является случайной [Электронный ресурс] // Логопедический портал. URL: <https://logopedportal.ru/blog/565319> (дата обращения: 25.10.2019).

11. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: Педагогика, 1990.

* * *

1. Alekseeva M.M., Yashina V.I. Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazyku doshkol'nikov: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij 3-e izd., ster. M.: Izd. centr «Akademija», 2000.

2. Vershinina O.M. Osobennosti slovoobrazovaniya u detej s obshchim nedorazvitiem rechi 3-go urovnya // Logoped. 2006. № 1. S. 34–40.

3. Inshakova O.B. Al'bom dlya logopeda. M.: VLADOS, 1998.

4. Lalaeva R.I., Serebryakova N.V. Formirovanie leksiki i grammaticheskogo stroya rechi u doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi. SPb., 2001.

5. Lepskaya N.I. Yazyk rebenka: ontogenez rechevoj kommunikacii. M., 2013.

6. Logopediya: ucheb. posobie dlya stud. defektol. fak. ped. vysh. ucheb. zavedenij / pod red. L.S. Volkovoj. M.: VLADOS, 2009.

7. Тамбовцева А.Г. Формирование способов словообразования у детей дошкольного возраста в детском саду: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1983.

8. Туманова Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с общим недоразвитием речи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2003. № 6. С. 54–58.

9. Уварова Т.Б. Обучение словообразованию дошкольников с ОНР // Логопед. 2009. № 5. С. 48–60.

10. Цейтлин С. Ни одна детская речевая инновация не является случайной [Электронный ресурс] // Логопедический портал. URL <https://logopedportal.ru/blog/565319> (дата обращения: 25.10.2019).

11. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: Педагогика, 1990.

Word-formative mistakes of children with normal speech development and general speech underdevelopment

The disorders of the formation of grammatical speech structure of preschool children with general speech underdevelopment are considered to be the causes of mistakes in writing and spoken language in primary school. There are described the typical word-formative mistakes in the utterances of preschool children with normal speech development and general speech underdevelopment. There is analyzed the appearance of the underdevelopment of word-formative skills in the context of speech disorders.

Key words: *word-formative mistakes, preschool children, general speech underdevelopment.*

(Статья поступила в редакцию 06.11.2019)

А.А. ТАРАСОВ
(Волгоград)

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ОБЖ

Предпринимается попытка в свете внедрения ФГОС 3++ проанализировать некоторые требования к мировоззренческим компетенциям современного учителя-воспитателя, каким является преподаватель-организатор ОБЖ. Обсуждаются направления развития миропонимания для эффективной профессиональной деятельности. С позиции оценки потенциальных опасностей затрагиваются вопросы перспективного изменения окружающей среды.

Ключевые слова: *учитель ОБЖ, мировоззрение, информация, духовно-нравственная культура, наркология.*

Утвержденная в декабре 2018 г. Концепция преподавания учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» [4] подвела некоторые итоги развития образовательной области ОБЖ с 2000 г., отмеченного принятием Концепции непрерывного многоуровневого образования в области безопасности жизнедеятельности [3]. Оба документа акцен-

тируют внимание на личных качествах учителя ОБЖ, способного донести и заложить мировоззренческие и нравственно-эстетические идеи, необходимые учащимся для формирования личностных и предметных результатов освоения образовательных программ среднего образования. Все это требует формирования мировоззренческой компетентности учителя ОБЖ.

Реализуемые в настоящее время образовательные программы по направлению «Педагогическое образование» на основе ФГОС ВО 3+ непосредственно направлены на выстраивание мировоззренческой компетентности ОК-1: «способности использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения», необходимого «для решения задач воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности» (ПК-3).

Вводимый с 2019 г. ФГОС ВО 3++ [8] не предусматривает непосредственного формирования научной мировоззренческой компетентности у педагога-бакалавра, заменяя ее способностью «организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность учащихся в соответствии с ФГОС ООО» (ОПК-3), а также способностью «осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей» (ОПК-4). Хотя система ценностей является ядром мировоззрения, по нашему мнению, это сужает требования к уровню мировоззренческой подготовки педагога, поскольку просматривается замещение смысловой категории «мировоззрение», включающей систему принципов, убеждений, ценностей, идеалов и взглядов, категорией аксиологической. Особенно значимо это сужение для будущего преподавателя-организатора ОБЖ, имеющего на основании должностной инструкции несоизмеримо большие воспитательные обязанности, чем у педагогов-предметников.

По-видимому, формирование профессиональных компетенций педагога в области безопасности жизнедеятельности должно не только опираться на профессиональный стандарт учителя, но и включать компетенцию (или несколько), необходимую для выполнения трудовых функций воспитателя, приведенных в соответствующем профессиональном стандарте. Хотелось бы верить, что педагогические вузы страны, реализующие образовательные программы бакалавриата по профилю «Безопасность жизнедеятельности», отме-

тят данный момент при разработке профессиональных компетенций.

Как известно, мировоззрение, которое принадлежит духовному миру человека, основывается на интеллектуальном и эмоциональном опыте личности и содержит объективный и субъективный компоненты в виде миропонимания, мировосприятия и мироощущения [6]. И если миропонимание может быть транслировано в процессе передачи знаний, то субъективный компонент во многом определяется обстоятельствами той действительности, в которую погружен человек. Следовательно, социальное окружение, формирующее реальную действительность, надо признать если не определяющим, то существенно значимым компонентом в формировании мировоззрения и, соответственно, духовных качеств обучаемых.

Для педагогического процесса важнейшей является деятельность-мотивационная сторона духовного мира личности, опирающаяся на убеждения – как «высокое состояние взглядов, знания, идей, концепций, теорий, гипотез, в которые человек верит как в истину и считает их реализацию в жизнь необходимым для людей благом» [Там же]. Поэтому формированию убеждений учителя ОБЖ необходимо уделять самое пристальное внимание, используя подтвердившие свою эффективность современные технологии воспитания, полагая при этом, что на мироощущение и мировосприятие помимо образовательного процесса будет воздействовать та персональная действительность, в которой пребывает обучающийся.

При этом парадоксальной является ситуация, когда убеждения, основанные на *научном* мировоззрении, не видят человека в «центре мира», а религиозные убеждения, «обращенные непосредственно к человеку», школой любого уровня приняты быть не могут. И возникает вопрос: мотивирует ли научное мировоззрение развитие духовного в человеке – чувства сострадания, готовности к жертвенности, способности поставить себя на место «другого», поддерживать систему общечеловеческих ценностей, объявленных религией в виде заповедей?

По-видимому, без синтеза научного и религиозного мировоззрения, основанного на некоем компромиссе системы «знание – вера» и соответствующего принципу вариативности образования как наиболее сложному в теоретическом осмыслении и в практическом применении и одновременно способному стать основополагающим в процессе решения вос-

питательных и развивающих задач, мы не сможем результативно проводить воспитательную работу с молодежью.

Принцип вариативности образования в его распространенной трактовке предполагает наличие разнообразных подходов к содержанию и формам обучения [5], подразумевая не только различные объемы знаний, разную степень погружения учащегося в ту или иную отрасль знания, но и специфичность формируемой картины мира в силу разных научных подходов. На сегодняшний день как школа, так и вуз в условиях разнообразия учебной литературы оказались дезориентированными в силу отсутствия авторитетной экспертизы и критериев оценки такой литературы.

Не столь давно проблема воспитания мировоззрения таковой не являлась: методики формирования коммунистического мировоззрения были отработаны в совершенстве. Но вот идеология разрушена, а «проклятые вопросы бытия» остались. И решать их необходимо в первую очередь институту образования. Должны ли педагоги быть едины в мировоззрении или каждый может внушать ученикам те убеждения, в которые верует сам? Обязана ли школа активно заниматься формированием мировоззрения или можно говорить лишь о педагогической поддержке школьников в решении вечных проблем?

Что понимать под мировоззренческой компетентностью будущего учителя ОБЖ? По нашему мнению, это способность поиска решений мировоззренческих проблем, актуальных для данного уровня развития социума и культуры. Конечно, такое определение носит довольно узкий характер, но позволяет на уровне педагогического процесса отвечать на наиболее «животрепещущие» вопросы, волнующие молодежь: о месте человека в мире, уровне его субъектности, смысле пребывания в мире, возможностях его преобразования и познания, перспективах человечества.

Ответы на перечисленные вопросы можно получить, воздействуя в первую очередь на миропознание, т. е. передавая научные знания. Однако здесь просматривается ряд сложностей: мировоззренческие проблемы глубоко интегрированы во внутренний духовный мир человека, являются многогранными, распадаются на уровни, формулировки их неканоничны и историчны. Важность последнего неоспорима, поскольку учитель устремлен в будущее, которое трудно прогнозировать, но которое станет реальностью для его учеников. И

здесь на помощь должно прийти ценностно-вечное, подтвержденное историей поколений и закрепленное в виде этических или моральных норм, поддерживаемых определенными нравственными установками – производными внутренней культуры личности как системы мировосприятия. Поэтому мировоззренческая компетентность в первую очередь отражается в виде духовно-нравственной культуры, формированию которой у будущего учителя ОБЖ необходимо уделять первоочередное внимание, воздействуя на обучающихся через чувственно-эмоциональную и поведенческую сферы.

Любое действие учителя ОБЖ основывается на мировоззренческих позициях, опирающихся на личностные смыслы. Нынешний педагог – это человек, являющийся носителем «психологических, педагогических, этических, методических, научно-исследовательских компетенций и готовый к их реализации в практической деятельности. Поэтому формирование мировоззренческой компетентности является одним из важнейших направлений в профессиональной подготовке будущего учителя» [9] и предусматривает как первоочередную задачу воспитательную деятельность в очень «тонкой» области: духовно-нравственной сфере. По сути, это сверхзадача, решение которой лежит на уровне культуры субъекта, во многом отражающей внутреннюю субъективную реальность. Трудность заключается в том, что насаждать духовность педагогически, просто говоря о ней, практически невозможно. Необходимы условия, формирующие потребность в работе над собой.

К встрече с кем нужно сегодня готовить учителя ОБЖ? С большой степенью вероятности – с личностями практически без живого духовного опыта, низкой развитостью индивидуального духа. В нравственном отношении эта неразвитость будет приводить к отождествлению себя исключительно с внешним человеком, узко ориентированным на социальную среду и ограничивающим себя ее нормами и ценностями. «Духовность наших дней старанием массовой культуры все более превращается в бизнес. Искажается все, что накапливалось веками и сохранилось для нас в виде духовного знания, что позволяет человеку сохранить самоосознание, рефлексии, значимость собственной субъектности и уникальности» [7, с. 126].

Обучение личности сегодня не является задачей, сопоставимой по сложности с вос-

питанием ее духовно-нравственной культуры. Функционирует многоуровневый институт образования, в общем-то справляющийся со своей задачей. Однако нравственное воспитание молодого поколения предполагает решение череды довольно сложных проблем, выходящих далеко за рамки образования. Формирование мировоззренческой компетентности, в основе которой лежит усвоение моральных и социальных норм, основных нравственных установок, обучение умению использовать их в тех или иных ситуациях, предполагает обязательным воспитание ценностного к ним отношения.

Для эффективной профессиональной деятельности на обсуждаемом направлении для учителя ОБЖ необходимо:

- знакомство с понятийным аппаратом, четко разграничивающим мораль, нравственность и духовность, т. к. общедоступные справочно-словарные системы вместо конкретизации расширяют понятия духовности и нравственности, подводя их к состоянию неопределенности;
- изучение возрастного методического сопровождения организации духовно-нравственного воспитания (причем с использованием методик, не опирающихся на авторитет учителя, поскольку такой авторитет среди учащихся подросткового возраста определенно снижается);
- подготовка к реализации организационных методик по духовно-нравственному воспитанию;
- изучение духовных традиций народов, населяющих регион подготовки бакалавра;
- отдельное и очень подробное изучение состояния современной российской семьи, ее реакции на недостижимые жизненные стандарты, формируемые информационным пространством, причины отчужденности детей и родителей, потенциальные возможности духовно-нравственного воспитания на основе национальных традиций семьи;
- обсуждение иррационального в мировоззрении;
- изучение результатов положительного взаимодействия школы и религии в вопросах формирования мировоззрения, для чего необходимо знакомиться с основами религиозного мировоззрения;
- знакомство с основами религиозного воспитания (хотя бы на уровне воскресных школ, функционирующих при религиозных организациях);

– владение основными методами противостояния отлаженной системе «смещения смыслов», формируемых внешней социальной средой, создающей искаженное представление о предназначении человека в мире, переформирующей «смыслополагание» нашего бытия и ориентирующей его на потребление.

Потенциально доступными технологиями духовно-нравственного воспитания для молодого преподавателя-организатора ОБЖ сегодня могут служить проектные задания: «Нравственный человек. Что я под этим понимаю?», театрализация каких-либо нравственных ситуаций, разработка кейс-стади по проблемам нравственного выбора с постоянным обсуждением и подробным разбором ситуаций с позиций последствия их разрешения для окружающих людей.

Сложнее всего современному педагогу, занимающемуся воспитанием, организовать защиту от разноуровневых негативных информационных воздействий, принявших в последние годы агрессивный характер. Формирование и развитие информационной среды резко повышает ее воспитательное воздействие, одновременно идет процесс «уплотнения» и усложнения социальных связей. Современное информационное пространство, особенно в условиях его глобализации, формирует особую виртуальную реальность, зачастую неподвластную образовательному процессу и стремящуюся заместить реальность объективную. Противостоять этому процессу может специалист, обладающий компетентностью в области информационной безопасности личности. Изученные нами учебные планы основных вузов страны, ведущих подготовку бакалавров по направлению «Педагогическое образование», курса информационной безопасности личности не содержат.

Невозможно сегодня завершить рассмотрение проблем формирования мировоззрения учителя ОБЖ без обсуждения его знаниевого компонента. Не секрет, что процесс глобализации сопровождается интернационализацией рисков и формирует потребность развития ноксологического компонента мировоззрения, поэтому развитию ноксологии, рискологии и подобным наукам в будущем предстоит уделять больше внимания.

В связи с этим хотелось бы остановиться на некоторых вопросах содержания образовательной области БЖД, осваиваемых студентами при формировании миропонимания, с позиции перспектив развития социальных отно-

шений, поскольку подготовка будущего специалиста должна учитывать в первую очередь зарождающиеся в обществе процессы.

Каноническое, заложенное в БЖД конца XX в., представление среды обитания на сегодняшний день требует определенной корректировки. И, с наших позиций, это касается в первую очередь проблем, инициированных информационной революцией и переходом на ее основе к четвертому технологическому укладу, в корне меняющему социальные отношения в обществе. Внедряемые информационные технологии (ИТ), формируя новую социальную реальность, преобразуют самого человека. При этом динамика преобразования опережает темпы осознания таких изменений, и из-за отсутствия целостной теории происходящего возникает опасность непредсказуемости развития, непознаваемости мира и, следовательно, разрушение устоявшегося научного мировоззрения.

Наблюдаются признаки изменения за счет ИТ-вектора развития человечества: усилия, которые направлены на изменения окружающего мира, перемещаются в сторону трансформации восприятия мира преобразованным сознанием (частный случай технологий преобразования человека – high-hume, сменивших high-tech). Это заставляет нас делать то, к чему мы не приспособлены (в том числе физиологически, психологически и социально), то, что, возможно, в силу своего характера не поддается полному осмыслению индивидуальным сознанием [2]. Личность, утопающая в неконтролируемом информационном потоке, становится пластичной, внушаемой, лишенной долгосрочного целеполагания, не способной к систематическому приложению усилий, мировоззрение ее следует за происходящими изменениями.

Все большую популярность набирают социальные сети. Основными их пользователями являются подростки и молодые люди (в основном до 30 лет). Так, исследование, проведенное среди студентов возрастной группы от 16 до 20 лет, показало, что в сети «ВКонтакте» зарегистрировано 100% опрошенных, доверяют полученной информации из социальных сетей 60% опрошенных, 80% отмечают, что общение в социальной сети приятнее, чем в реальных условиях [1].

Возникает потенциальная возможность трансформации социальных сетей в некие социальные платформы, способные интегрировать социальную активность личности и

управлять через эмоциональное воздействие ее поведением. Налицо признаки «алгоритмизации» общества, что можно рассматривать как предпосылки демотивации развития индивида. На данном фоне возрастает социальное влияние управленцев и разработчиков соцсетей как «владельцев» поведением, мнением и эмоциями напрямую, без посредства денег. Мы наблюдаем рождение новой экономики – экономики влияния. В случае перекрытия границами социальных платформ физических границ государств появляется реальная возможность воздействия на государственные устои, что ведет к возникновению политических рисков.

Хаотическое информационное воздействие на личность, усложнение мира и, как результат, рост количества «обратных» связей формируют тенденцию к снижению познаваемости социальных процессов, что несет риски принятия ошибочных управленческих решений: развитие науки и культуры может оказаться под вопросом – та же участь будет ожидать и образование, социальная функция которого претерпит изменение. В этих условиях знание становится достоянием избранных, что чревато в будущем как минимум технологической катастрофой. На этом фоне цена управленческой ошибки качественно возрастет при переходе от Big Data к Smart Data (структурированным базам данных: структурирование на основе ошибочной гипотезы гарантирует ошибочный результат любой работы с данными).

Четвертая промышленная революция, базирующаяся на сверхпроизводительности ИТ, резко сократит потребность в производственных кадрах средней и низкой квалификации, лишив в перспективе сотни миллионов людей работы. Такой класс «лишних» людей способен реально уничтожить экономический фундамент гуманизма. Сохранение гуманизма, а также благосостояния и жизни таких людей поставит вопрос о дальнейшей цели развития: или получение прибыли, или воспитание нового человека (в последнем случае переизбыток людей может обернуться их нехваткой). Но неясны мотивы, по причине которых индивидуум предпочтет совершенствование деградации, а также оценочные факторы самого совершенствования.

Производство как таковое на порядок менее рентабельно, чем создание технологий, дизайн и маркетинг и потому проигрывает им конкуренцию за все виды ресурсов. Это формирует тренд отставания, стагнации и упадка (что проявлено уже сейчас в нехватке инженеров даже в Германии) и может не просто огра-

ничить развитие, но и привести к масштабной технологической деградации и крупным техногенным и, как следствие, экологическим катастрофам.

В заключение хотелось бы отметить следующее.

1. При реализации описанного потенциального сценария вопрос формирования научного мировоззрения многократно усложняется по причине отставания научного знания от происходящих социально-экономических процессов. Трудно нарисовать образ будущего педагога, воспитывающего личность в усложненных ноксологических условиях на базе нового миропонимания. Но при любых обстоятельствах духовный компонент мировоззрения должен остаться неприкосновенным, ибо является единственным условием самосохранения человечества.

2. Формирование гуманистических мировоззренческих компетенций как способности индивида интерпретировать и оценивать явления природного, социокультурного и личного бытия в свете гуманистических установок и гуманистической трактовки назначения человека может быть эффективно лишь в том случае, если гуманистические идеи, взгляды, принципы, нормы имеют для человека особое личностное значение. На основе таких убеждений обеспечивается переход гуманного отношения к людям из ситуативного, неустойчивого на высший, идеологический уровень, который проявляется в гуманистической направленности потребности сферы человека, его интересов и деятельности, иными словами, в гуманистическом отношении к бытию.

Список литературы

1. Бурко Р. А., Терешина Т.В. Социальные сети в современном обществе // Молодой ученый. 2014. № 7. С. 607–608.
2. Делягин М.Г. Римская декларация ИПРОГа [Электронный ресурс]. URL: <https://delyagin.ru/articles/183-novosti/56788-nekotorye-ob-ektivnye-tendentsii-global-noy-transformatsii-chelovechestva> (дата обращения: 02.10.2018).
3. Концепция непрерывного многоуровневого образования в области безопасности жизнедеятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://mhts.artinfo.ru/other/konf/konBGD.pdf> (дата обращения: 01.11.2019).
4. Новая концепция преподавания предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» утверждена [Электронный ресурс]. URL: <http://school-of-safety.ru/779-novaya-koncepciya-prepodavaniya-predmeta-osnovy-bezopasnosti-zhiznedeyatelno-sti-utverzhdena.html> (дата обращения: 07.11.2019).

5. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. с изменениями 2016–2017 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/2.html> (дата обращения: 02.10.2019).

6. Структура научного мировоззрения [Электронный ресурс]. URL: https://studwood.ru/975398/filosofiya/struktura_nauchnogo_mirovozzreniya (дата обращения: 22.09.2019).

7. Тарасов А.А. Учитель ОБЖ в системе духовно-нравственного воспитания // Физическая культура, спорт и здоровье. 2017. № 29. С. 125–129.

8. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 21.10.2019).

9. Хазанов И.Я. Формирование мировоззренческой компетентности будущих учителей [Электронный ресурс]. URL: <http://oaji.net/articles/2015/1921-1432544179.pdf> (дата обращения: 22.10.2019).

* * *

1. Burko R. A., Tereshina T. V. Social'nye seti v sovremennom obshchestve // Molodoj uchenyj. 2014. № 7. S. 607–608.

2. Delyagin M.G. Rimskaya deklaraciya IPROGa [Elektronnyj resurs]. URL: <https://delyagin.ru/articles/183-novosti/56788-nekotorye-obektivnye-tendentsii-global-noy-transformatsii-chelovechestva> (data obrashcheniya: 02.10.2018).

3. Koncepciya nepreryvnogo mnogourovnevnogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti [Elektronnyj resurs]. URL: <http://mhts.artinfo.ru/other/konf/konBGD.pdf> (data obrashcheniya: 01.11.2019).

4. Novaya koncepciya prepodavaniya predmeta «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti» utverzhdena [Elektronnyj resurs]. URL: <http://school-of-safety.ru/779-novaya-koncepciya-prepodavaniya-predmeta-osnovy-bezopasnosti-zhiznedeyatel'nosti-utverzhdena.html> (data obrashcheniya: 07.11.2019).

5. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: feder. zakon № 273-FZ ot 29 dek. 2012 g. s izmeneniyami 2016–2017 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/2.html> (data obrashcheniya: 02.10.2019).

6. Struktura nauchnogo mirovozzreniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://studwood.ru/975398/filosofiya/struktura_nauchnogo_mirovozzreniya (data obrashcheniya: 22.09.2019).

7. Tarasov A.A. Uchitel' OBZH v sisteme duhovno-nravstvennogo vospitaniya // Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'e. 2017. № 29. S. 125–129.

8. FGOS VO (3++) po napravleniyam bakalavriata [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (data obrashcheniya: 21.10.2019).

9. Hazanov I.Ya. Formirovanie mirovozzrencheskoj kompetentnosti budushchih uchitelej [Elektronnyj resurs]. URL: <http://oaji.net/articles/2015/1921-1432544179.pdf> (data obrashcheniya: 22.10.2019).

Worldview competence of teachers of life safety

The article aims to analyze some requirements to the worldview competencies of a modern teacher of basics of life safety and to make clear who is the teacher-organizer of basics of life safety in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard 3+++. There are discussed the directions of the development of the world perception for an effective professional activity. There are considered the issues of the perspective changes of the environment from the point of view of the evaluation of the potential danger.

Key words: *teacher of basics of life safety, worldview, information, spiritual and moral culture, noxology.*

(Статья поступила в редакцию 18.11.2019)

В.А. БРЫЛЁВ, А.Д. СТУПНИКОВА
(Волгоград)

НАУЧНОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ КАК ОСНОВА РЕГИОНАЛЬНОГО СОДЕРЖАНИЯ ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ

Освещаются проблемы краеведческой подготовки школьников в свете действующих образовательных стандартов. Особое внимание уделяется региональному содержанию школьной географии, в качестве основы которого рассматриваются научные исследования географии Волгоградской области. Анализируется образовательный потенциал публикаций кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии Волгоградского государственного социально-педагогического университета при организации учебного и внеклассного краеведения.

Ключевые слова: *географическое краеведение, региональное содержание, учебно-методические публикации.*

На современном этапе развития школьного географического образования возникли проблемы в краеведческой подготовке школьников. Географическое образование должно обеспечить познание Земли на трех уровнях:

глобальном, региональном и локальном. Важнейшим требованием к освоению личностных результатов обучения географии является осознание школьником себя как жителя планеты Земля, гражданина Российской Федерации, жителя конкретного региона. Изучением географии на локальном уровне занимается школьное краеведение, однако положение географии в действующем образовательном стандарте и внутренняя структура школьной географии ограничивают возможности краеведческой подготовки обучающихся. Анализ авторских программ и учебников географии нового поколения показывает, что учащимся предлагаются к изучению локальные и региональные территории без четкой системы [6; 14]. Краеведческий принцип обучения, являющийся необходимым в обучении географии, в программах и учебниках отражен фрагментарно. В инвариантной части примерной образовательной программы в 5–6-х классах не предусмотрена возможность привлечения часов для выполнения краеведческого практикума и рассмотрения краеведческих вопросов. В рамках изучения курса географии России (8–9-е классы) примерной образовательной программой запланировано изучение отдельных вопросов региональной географии при рассмотрении рельефа, климата, внутренних вод, почв, растительного и животного мира своего региона и своей местности [15]. Как показывает практика, на рассмотрение этих вопросов учителя могут выделить от 10 до 15 часов учебного времени. На этапе полного общего (среднего) образования география вовсе не входит в перечень дисциплин, обязательных к изучению. Актуальным становится поиск возможностей усиления краеведческой составляющей школьной географии, путей реализации краеведческого принципа обучения географии в учебном процессе.

Анализ педагогической и методической литературы по данной проблеме показал, что важную роль краеведения в изучении географии отмечали А.В. Даринский, И.С. Матрусов, В.В. Николина, М.А. Никонова, А.А. Половинкин, Н.Н. Родзевич и др. Необходимым условием организации обучения географии и школьного краеведения рассматривал Н.Н. Баранский. «В основу школьного краеведения заложена та мысль, что свое, близкое и в природе, и в человеческой жизни, и в хозяйстве понятнее, проще, яснее, чем чужое и далекое» [1, с. 73]. А.А. Половинкин отстаивал идею о не-

обходимости перенесения большей части занятий со школьниками по естествознанию на природу, пропагандировал школьное краеведение. «Нам нужно изучать физическую географию своего края, – писал А.А. Половинкин, – во-первых, для того, чтобы знать и понимать окружающее, а во-вторых, чтобы через изучение географических объектов своего края лучше понимать физическую географию всякой другой страны и всего земного шара» [10, с. 70].

В период совершенствования школьного образования вопросы краеведческого характера нашли свое отражение в одном из принципов современной российской реформы образования – регионализации. Регионализация рассматривается как одно из важнейших направлений развития отечественного образования. Одной из существенных характеристик российской практики регионализации образования А.М. Коротков и Н.К. Сергеев рассматривают изменения и коррективы в содержании образования, направленные на отражение особенностей истории, природной среды, экономики, экологии, культуры региона [9].

В Волгоградском государственном социально-педагогическом университете на кафедре географии, геоэкологии и методики преподавания географии научными исследованиями Волгоградской области общегеографической направленности – гидрологическими, почвенными, ландшафтными – занимаются В.А. Брылёв, С.Н. Моников, Н.П. Дьяченко, И.С. Дедова, Т.Н. Буруль. Экономико-географические проблемы Волгоградской области изучают Н.А. Лобанова, Л.В. Деточенко, О.П. Атаян. Методическими вопросами, связанными с краеведением, занимается А.Д. Ступникова. Под руководством заведующего кафедрой, доктора географических наук, профессора В.А. Брылёва был оформлен материал по результатам изучения геоморфологических исследований в Волгоградской области, проблем усыхания Волго-Ахтубинской поймы, исследования последствий Сталинградской битвы. Выпущен ряд монографий, учебных пособий и атласов, несколько поколений учебно-методической литературы по географии и геоэкологии Волгоградской области.

Тем не менее в сложившихся условиях ограничивается возможность использования в школе краеведческого материала, накопленного за долгие годы работы кафедры по изучению географии региона. Существует противоречие между важностью использования образовательного потенциала краеведческого ма-

териала по Волгоградской области и ограниченными возможностями его использования на уроках географии.

Для изучения географии региона созданы и регулярно обновляются учебное пособие «География и экология Волгоградской области» и «Географический атлас-справочник Волгоградской области». Первое издание учебника «География Волгоградской области» для 8-го класса состоялось в 1963 г. в Волгоградском книжном издательстве. Его авторы – кандидаты географических наук, доценты А.Г. Ляхова и И.И. Панин. Наряду со стандартным географическим содержанием в нем впервые присутствовал раздел «Охрана природы». В 1989 г. Нижне-Волжским книжным издательством выпущен учебник «География Волгоградской области» (авторы В.А. Брылёв, Ф.И. Жбанов, Ю.П. Самборский). В данном издании содержатся основные сведения о природе, ресурсах, населении и экономике Волгоградской области [2]. В 2002 г. издательством педагогического университета «Перемена» было выпущено учебное пособие нового поколения «География и экология Волгоградской области», которое составлено расширенным коллективом географов, биологов и методистов [Там же]. В издании раскрываются дидактические особенности использования системы современных технологий экологического образования: конкретные экологические ситуации и их анализ; экологические задачи и их использование на уроках; эколого-ориентированные уроки и технологические особенности их проведения; сюжетно-ролевые игры по экологической тематике и особенности их проведения; экологические практикумы и технологические особенности их организации [7].

В настоящее время для рассмотрения вопросов региональной географии в 8–9-х классах используется четвертое издание учебного пособия «География и экология Волгоградской области», созданное в соответствии с современными требованиями стандарта образования. Учебное пособие выступает одним из регуляторов сценария учебного процесса, это своеобразный навигатор в овладении образовательными результатами школьниками, на достижение которых направлен как текст, так и внетекстовый компонент учебника. Необходимо отметить, что часть текста переведена в схемы, таблицы, картосхемы, диаграммы, текстовые карты, рисунки, что дает возможность усилить развитие познавательных умений, обучает школьников действиям различного характера [18]. Особое место при изучении курса

отводится рассмотрению экологических проблем Волгоградской области. Изучение региональных экологических проблем открывает широкие возможности для становления экологической гражданственности, расширения экологического мышления, понимания того, что оптимизация взаимодействия природы и общества предполагает систему мер, включающих не только ресурсосберегающие и безотходные технологии, комплексное использование природных богатств, но и бережное отношение к ним каждого человека [8].

Особенностью работы с учебным пособием «География и экология Волгоградской области» является одновременное использование атласа-справочника географии Волгоградской области, в котором представлены тематические карты. В рамках образовательного проекта «Наш Волго-Донской край» географический атлас-справочник Волгоградской области издавался трижды. Первый атлас-справочник был издан в 2012 г. В данном издании был произведен детальный показ месторождений полезных ископаемых – как углеводородов, так и нерудных ископаемых. Впервые составлена карта «Природные парки, заказники, памятники природы» и две карты «Географические исследования территории области» [2]. Переиздание атласа состоялось в 2014 г. При сохранении прежнего объема и тиража были восстановлены имена ряда специалистов, которые не были внесены в первом издании (профессор Б.С. Кубанцев, доценты В.А. Харланов, С.И. Никитин, специалисты Ю.П. Самборский, Б.П. Чурсин [Там же]). В следующее издание атласа, которое состоялось в 2016 г., были включены несколько карт, выполненных сотрудниками кафедры: «Образование», «Сельскохозяйственное районирование», «Жилищные условия населения» и «Геоморфологическое районирование и эрозийная расчлененность». Географический атлас-справочник Волгоградской области является региональным учебно-справочным пособием, дающим сведения о природных условиях, естественных ресурсах, административном делении, экономике, демографии, истории исследования области [5]. Собранный в атласе уникальный материал, представленный в виде авторских карт, таблиц, графиков и диаграмм, позволяет организовать деятельность обучающихся по формированию предметных и метапредметных результатов обучения (наложение карт, установление причинно-следственных связей, анализ статистических таблиц, сравнение графиков и диаграмм и т. д.). Размещен-

ные в атласе фотографии, показывающие красоту ландшафтов, способствуют формированию эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде, эстетического отношения к окружающему миру. Использование данного атласа возможно при организации как работ на уроках географии, так и внеурочных форм деятельности школьников [18]. В рамках образовательного проекта «Наш Волго-Донской край» изданы учебное пособие и географический справочник по Иловлинскому району Волгоградской области «География Иловлинского района: геология, природа, история, экология, экономика», учебно-справочные пособия «Особо охраняемые природные территории» и «Природные условия и ресурсы Волгоградской области». В монографии «Волгоградская область: природные условия, ресурсы, хозяйство, население, геоэкологическое состояние» охватывается широкий круг вопросов, касающихся состояния природных условий и населения Волгоградской области; антропогенные воздействия на природные комплексы и геосистемы региона; отдельные аспекты здоровья молодежи Волгоградской области [4]. Данные издания используются как ценный источник познания родной земли учителями географии, истории, биологии Волгоградской области не только при подготовке к урокам, но и в организации внеурочной деятельности школьников.

Особое внимание в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования уделяется организации проектной и исследовательской деятельности учащихся. Обязательным является формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности [19]. Однако, как показывает практика, при выполнении учебно-исследовательских и проектных работ у школьников возникают сложности с определением методов научного исследования и их применением, с подбором источников получения необходимого фактического и статистического материала [17]. Использование публикаций кафедры в качестве первоисточников краеведческого материала при выполнении проектных и учебно-исследовательских работ обеспечивает подлинность и научность исследований, решает проблему с подбором источников получения необходимого фактического, статистического и картографического материала, определением средств и методов научного исследования.

Морфологические и системные эколого-геоморфологические исследования, проводимые

сотрудниками кафедры, являются базой для создания, классификации и экологических оценок антропогенных воздействий на геосреду, экзодинамические процессы, изучение экосреды города в целом. По результатам исследований изданы монография В.А. Брылёва «Эволюционная геоморфология юго-востока Русской равнины» и коллективная монография «Геоморфология Волгоградской области», в которых приводятся подробные описания и справочный материал по геологическому строению Волгоградской области, ее тектонике и геоморфологическому районированию. Содержатся уникальные сведения и впервые публикуемые полевые данные по важнейшим экзогенным рельефообразующим процессам и антропогенному рельефу.

Примером группового межпредметного проекта может служить работа сотрудников кафедры в рамках научно-популярного проекта ООПТ «Меловой парк» на территории Ольховского района Волгоградской области, при выполнении которого устанавливается природная, культурная, историческая значимость данной территории и необходимость придания ей статуса особо охраняемой природной территории областного значения [13].

Использование обширного материала, полученного за пятьдесят лет эколого-географической исследовательской и издательской деятельности кафедры, позволит школьникам выполнять учебно-исследовательские работы, используя достоверные фактические данные. Сопоставление имеющихся многолетних данных о Волгоградской области предоставляет школьникам возможность рассматривать явления и процессы в динамике.

Во втором издании учебного пособия «География и экология Волгоградской области» имеются задания для научно-исследовательской работы учащихся: расчетная оценка количества выбросов вредных веществ в воздух от автотранспорта; приготовление модельных загрязнений воды (сточных вод) и их экспресс-анализ; биоиндикация воздушно-го загрязнения по состоянию хвои сосны; составление геоэкологических карт [11]. Это позволяет организовывать исследовательскую и проектную деятельность школьников, применяя методы научного исследования, соответствующие углубленному уровню обучения географии.

Использование научно-популярного материала по географии Волгоградской области бесценно при подготовке и проведении краеведческих экскурсий. Кафедрой были изданы научно-популярные очерки по географии Вол-

гоградской области «Экскурсии в родную природу», где важное место отводится методике проведения и организации экскурсий геологического характера. Как отмечает В.А. Брылёв, «экскурсии не должны быть пассивны, необходим не только осмотр, фотографирование или зарисовка объектов, но и выяснение их образования. Это нужно для того, чтобы бороться за сохранение равновесия природной среды и идти по пути ее совершенствования» [3, с. 3]. В издании «Малые реки и родники Волгоградской агломерации» представлен обширный материал, рассматривающий современное состояние гидрологических объектов Волгоградской агломерации. «Нижняя часть долины р. Царицы наиболее преобразована, но здесь сохранились штольни штаба Сталинградского фронта, поэтому авторы предлагают проект эколого-исторической тропы, связанной с детской железной дорогой» [12, с. 116]. Это позволит организовывать экскурсии школьников и студентов, знакомя их с уникальными материалами по истории и географии области.

Разнообразие природы территорий проведения экскурсий дает возможность формировать комплексное географическое мышление. Насыщенность земли Волгоградской памятниками войны и труда вносит вклад в экологическое и патриотическое воспитание школьников. На экскурсиях школьники учатся любоваться красотой ландшафтов, приобретая опыт эстетических переживаний, наблюдений эстетических объектов в природе и социуме, эстетического отношения к окружающему миру. В результате проведения экскурсии происходит формирование личностных образовательных результатов (осознание целостности природы, необходимости ее сохранения и рационального использования; патриотизм, любовь к своей местности, своему региону, своей стране) [16].

Достижение личностных планируемых образовательных результатов включает и формирование ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности [19]. Это может быть организовано на примере изучения жизни и деятельности ученых-географов и путешественников, внесших огромный вклад в исследование Волгоградской области. Например, академические экспедиции 1768–1774 г., осуществлявшиеся под руководством С. Гмелина и П. Палласа, рассматриваются в историко-географическом очерке С.Н. Моникова «Золотое озеро» [11]. Судьбы ученых-энциклопедистов могут служить примером мужества, силы духа, преданности своему делу.

Краеведческая подготовка учащихся в общеобразовательных учреждениях находится в прямой зависимости от краеведческой подготовки будущих учителей. Поэтому преподавание дисциплин на кафедре географии, геоэкологии и методики преподавания географии ведется на базе краеведческого принципа обучения. Программой предусмотрены такие курсы, как «Краеведение», «Географическое внеклассное краеведение», «Экономическая и социальная география Волгоградской области», «Геоэкология Волгоградской области». На занятиях будущие учителя географии в интерактивной форме работают с публикациями кафедры, разрабатываются программы модулей, элективных курсов, практикумов и факультативов краеведческого содержания. Полевые практики по геологии, метеорологии, гидрологии и геоморфологии студентов 1-го и 2-го курсов проводятся в городе Волгограде и Волгоградской области. На практиках студенты выполняют наблюдения и описания, которые могут в дальнейшем реализоваться в совместной с преподавателем статье, рекомендации для природоохранных органов, материале для курсовой, дипломной работы. Многолетняя целенаправленная эколого-краеведческая подготовка студентов – фактор повышения общегеографического уровня наших выпускников.

Таким образом, регионализация является основным направлением развития современного российского образования. Школьная география, несмотря на сокращение часов в федеральном компоненте базисного учебного плана, имеет значительные перспективы в компоненте образовательного учреждения посредством усиления краеведческой составляющей. Учитель должен сам систематизировать предлагаемый в учебно-тематическом плане материал, делая упор на региональное содержание школьной географии. Использование образовательного потенциала научных и учебно-методических публикаций кафедры географии, геоэкологии и методики преподавания географии как основы регионального содержания школьной географии будет способствовать расширению возможностей образовательной среды региона, если исходить из целей обучения географии в школе.

Список литературы

1. Баранский Н.Н. Методика преподавания экономической географии. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1990.
2. Брылёв В.А. Географическая учебно-методическая литература за последние полвека [Элек-

тронный ресурс] // Грани познания. 2017. № 2(49). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1488715008.pdf> (дата обращения: 20.11.2019).

3. Брылёв В.А., Ключникова Н.М., Селезнева А.В., Трофимова И.С. Экскурсии в родную природу. Научно-популярные очерки по географии Волгоградской области. М.: Глобус, 2009.

4. Волгоградская область: природные условия, ресурсы, хозяйство, население, геоэкологическое состояние: кол. моногр. Волгоград, 2011.

5. Географический атлас-справочник Волгоградской области / под ред. В.А. Брылёва. 3-е изд. М.: Планета, 2016.

6. География. 5–9 классы. Рабочие программы по учебникам / под ред. О.А. Климановой, А.Н. Алексеева / сост. И.Г. Смирнова. Волгоград: Учитель, 2020.

7. География и экология Волгоградской области: учеб. пособие для средней школы. 2-е изд., перераб. и доп. / под общ. ред. проф. В.А. Брылёва. Волгоград: Перемена, 2005.

8. География и экология Волгоградской области: учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. / под общ. ред. В.А. Брылёва. М.: Планета, 2019.

9. Коротков А.М., Сергеев Н.К. Регионализация как тенденция развития современного российского образования // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 5(138). С. 4–8.

10. Коронов И.А. История становления краеведческой науки. М.: Просвещение, 2003.

11. Монилов С.Н. Золотое озеро. Историко-географические очерки: науч.-попул. изд. Волгоград: Издатель, 2001.

12. Малые реки и родники Волгоградской агломерации: материалы научного исследования / В.А. Брылёв [и др.]. Волгоград: Перемена, 2014.

13. Научно-популярный проект ООПТ «Меловой парк» на территории Ольховского района Волгоградской области / Д.В. Семикин, В.А. Брылёв, Т.Н. Буруль [и др.]. Волгоград, 2011.

14. Программа курса «География». 5–9 классы / авт.-сост. Е.М. Домогацких. М., 2012.

15. Примерные программы по учебным предметам. География 5–9 классы. М.: Просвещение, 2012.

16. Ступникова А.Д. Учебные экскурсии по географии как условие формирования метапредметных и личностных планируемых образовательных результатов // Достижение нового образовательного результата средствами школьного предмета «География» в условиях реализации ФГОС: материалы Всерос. науч.-практ. конф. М.: Планета, 2016. С. 91–95.

17. Ступникова А.Д., Деточенко Л.В. Возможности курса «Организация внеклассной деятельности учителя географии» в развитии способности руководить научно-исследовательской деятельностью обучающихся // Современное географиче-

ское образование: проблемы и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Москва, 25 нояб. 2016 г.). М.: Экон-Информ, 2016. С. 177–179.

18. Ступникова А.Д. Школьное географическое краеведение как условие достижения образовательных результатов школьников [Электронный ресурс] // Грани познания. 2019. № 3(62). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1561378660.pdf> (дата обращения: 15.10.2019).

19. Федеральные государственные стандарты основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://standart.eoln.ru/catalog.aspx> (дата обращения: 14.10.2019).

* * *

1. Baranskij N.N. Metodika prepodavaniya ekonomicheskoy geografii. 2-e izd., pererab. M.: Prosveshchenie, 1990.

2. Brylyov V.A. Geograficheskaya uchebno-metodicheskaya literatura za poslednie polveka [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2017. № 2(49). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1488715008.pdf> (data obrashcheniya: 20.11.2019).

3. Brylyov V.A., Klyushnikova N.M., Selezneva A.V., Trofimova I.S. Ekskursii v rodnuyu prirodu. Nauchno-populyarnye ocherki po geografii Volgogradskoj oblasti. M.: Globus, 2009.

4. Volgogradskaya oblast': prirodnye usloviya, resursy, hozyajstvo, naselenie, geoekologicheskoe sostoyanie: kol. monogr. Volgograd, 2011.

5. Geograficheskij atlas-spravochnik Volgogradskoj oblasti / pod red. V.A. Brylyova. 3-e izd. M.: Planeta, 2016.

6. Geografiya. 5–9 klassy. Rabochie programmy po uchebnikam / pod red. O.A. Klimanovoj, A.N. Alekseeva / sost. I.G. Smirnova. Volgograd: Uchitel', 2020.

7. Geografiya i ekologiya Volgogradskoj oblasti: ucheb. posobie dlya srednej shkoly. 2-e izd., pererab. i dop. / pod obshch. red. prof. V.A. Brylyova. Volgograd: Peremena, 2005.

8. Geografiya i ekologiya Volgogradskoj oblasti: ucheb. posobie. 4-e izd., pererab. i dop. / pod obshch. red. V.A. Brylyova. M.: Planeta, 2019.

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

10. Koronov I.A. Istoriya stanovleniya kraevedcheskoj nauki. M.: Prosveshchenie, 2003.

11. Monikov S.N. Zolotoe ozero. Istoriko-geograficheskie ocherki: nauchno-populyarnoe izdanie. Volgograd: Izdatel', 2001.

12. Malye reki i rodniki Volgogradskoj aglomeracii: materialy nauchnogo issledovaniya / V.A. Brylyov [i dr.]. Volgograd: Peremena, 2014.

13. Nauchno-populyarnyj proekt OOPT «Melovoj park» a territorii Ol'hovskogo rajona Volgogradskoj oblasti / D.V. Semikin, V.A. Brylyov, T.N. Burul' [i dr.]. Volgograd, 2011.

14. Programma kursa «Geografiya». 5–9 klassy / avt.-sost. E.M. Domogackih. M., 2012.

15. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Geografiya 5–9 klassy. M.: Prosveshchenie, 2012.

16. Stupnikova A.D. Uchebnye ekskursii po geografii kak uslovie formirovaniya metapredmetnyh i lichnostnyh planiruemyh obrazovatel'nyh rezul'tatov // Dostizhenie novogo obrazovatel'nogo rezul'tata sredstvami shkol'nogo predmeta «Geografiya» v usloviyah realizacii FGOS: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. M.: Planeta, 2016. S. 91–95.

17. Stupnikova A.D., Detochenko L.V. Vozmozhnosti kursa «Organizaciya vneklassnoj deyatel'nosti uchitelya geografii» v razvitii sposobnosti rukovodit' nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nost'yu obuchayushchihsya // Sovremennoe geograficheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Moskva, 25 noyab. 2016 g.). M.: Ekon-Inform, 2016. S. 177–179.

18. Stupnikova A.D. Shkol'noe geograficheskoe kraevedenie kak uslovie dostizheniya obrazovatel'nyh rezul'tatov shkol'nikov [Elektronnyj resurs] // Grani poznaniya. 2019. № 3(62). URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1561378660.pdf> (data obrashcheniya: 15.10.2019).

19. Federal'nye gosudarstvennye standarty osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://standart.eoln.ru/catalog.aspx> (data obrashcheniya: 14.10.2019).

Scientific regional studies as the basis of the regional content of school geography

The article deals with the issues of the regional studies training of students in the context of the current educational standards. There is paid special attention to the regional content of school geography, the scientific researches of the geography of the Volgograd region are considered as its basis. There is analyzed the educational potential of the published works of the department of geography, geoecology and the teaching methods of geography of Volgograd State Socio-Pedagogical University while organizing the curricular and extracurricular regional studies.

Key words: *geographical regional studies, regional content, teaching and learning published works.*

(Статья поступила в редакцию 23.12.2019)

М.К. ВЕТОШКИНА
(Кронштадт)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ ДРЕВНЕГРЕЧЕСКОГО ПОНИМАНИЯ ВОЙНЫ В V–IV вв. до н. э.

Становление и развитие древнегреческой педагогической культуры происходило в условиях, когда между войной и миром не всегда легко было провести границу. Некоторые военные конфликты длились десятилетиями, и их описание было частью литературной традиции, никогда не пренебрегавшей педагогическими вопросами. Рассматриваются сочинения античных авторов классического периода, пытавшихся определить, что есть добродетель воина.



Ключевые слова: античная педагогическая культура, древнегреческое понимание войны, Еврипид, Ксенофонт, Платон.

Последние десятилетия отличаются повышенным интересом к изучению роли войны в истории и жизни конкретного человека. Война изучается как социокультурный феномен, историческое явление, политический инструмент, зеркало общественных противоречий, средство решения религиозных противоречий, итог экономических изменений и т. д. Военная педагогика постепенно выделяется в отдельную область научного знания – область, которая имеет много точек соприкосновения с историей педагогики. В рамках данной статьи мы сосредоточимся на следующем вопросе: как в V–IV вв. до н. э. оформилось понимание войны как «среды для построения и интерпретации» всего, что было связано с античной пайдейей [19, р. 317]. Поиски ответа на этот вопрос никогда не приведут к «инструкции» или «рецепту» для современного образования, поскольку являются лишь одним из шагов в переосмыслении интеллектуально-культурной традиции Античности и ее образовательных идеалов, нашедших отражение в последующих эпохах.

Античность является периодом, когда военные конфликты носили перманентный характер. Археологические данные и текстовые источники разных периодов античной истории указывают на большие и маленькие греческие города, которые участвовали в войнах, борясь с внешним врагом или внутренними конфлик-

тами. Помимо описаний стратегии и тактики военных действий, потерь и разрушений, источники содержат оценки произошедших событий. Начиная с Гомера, герои которого постоянно живут и действуют в условиях военного времени, древнегреческие авторы пытались ответить на вопросы, каким функциям служит война и по каким правилам она должна вестись, чтобы богатства и слава не затмили добродетель и справедливость. «Илиада» и «Одиссея» содержат детальные описания боевых действий и вооружения, а также рассуждения героев о том, что мир всегда находится под угрозой «войны, одинаково всех не щадящей» (Hom. Od. XVIII) [4, с. 221]. Оправдание или осуждение войны, указания на войну как урок для того или иного правителя или города позволяют говорить об особенностях педагогического измерения древнегреческого взгляда на войну. Под педагогическим измерением древнегреческого понимания войны мы будем понимать систему взглядов и оценок, которые сформировались в древнегреческом обществе и транслировались через тексты, важнейшие из которых принадлежат античным мыслителям-наставникам классического периода (V–IV вв. до н. э.) и которые мы будем анализировать ниже.

Выбранный нами для изучения хронологический период отличался повышенным интересом к переосмыслению феномена войны и доблести воина. Возможно, основной функцией военной силы, особенно в V до н. э., было сохранение политической позиции государства или его самого выживания. Афины, потерпевшие поражение в Пелопоннесской войне, были лишены своей империи и временно сокращены до статуса спартанской сатрапии, в то время как сама Спарта в результате ее потеряла «...ресурсы, необходимые, чтобы оставаться великой державой» [17, р. 11]. Не последнюю роль в поддержании политической стабильности играло образование (как афинское, так и спартанское), которое подразумевало обучение и воспитание гражданина, готового в любой момент встать на защиту своего города.

Древнегреческие поэты, драматурги и философы (Симонид, Пиндар, Фриних, Эсхил, Софокл, Еврипид, Ксенофонт, Платон и др.) создавали тексты, в которых разница в оценках одних и тех же военных конфликтов была настолько ощутимой, что создавалась иллюзия того, что речь не может идти об одном и том

же события. Так, афинская история убедительно демонстрирует то, что «поэтическая война» продолжалась после Пелопонесской войны, по крайней мере, до конца пятого века» (до н. э. – *М.В.*) [18, р. 4], и одним из наиболее ярких ее участников был древнегреческий драматург Еврипид. Целесообразность войны как способа решения политического спора – ключевая тема его трагедий «Гекуба», «Гераклиды», «Просительницы», «Троянки» и др. Еврипид хочет показать, с одной стороны, политического лидера, который по тем или иным причинам «навязал себе на шею» войну (*Eur. Heracl.* 159) [3, с. 179], а с другой – народ, который неизбежно страдает от этого. Его трагедии являются уникальным сочетанием патриотизма и пацифизма, что позволило ему утвердиться в статусе драматурга-наставника [11, с. 56]. Как и другие древнегреческие авторы, Еврипид в своих трагедиях не стремился искать четких определений войны и давать однозначные оценки ее итогов. Он, как и Аристофан в своих комедиях, которые были написаны во время Пелопонесской войны, «предлагал своим согражданам-афинянам своеобразный дискурс по вопросам / проблемам войны и мира» [9, с. 45].

Этот дискурс являлся антропологическим дискурсом истории античной педагогики [11], который во многом определили Платон и Ксенофонт, рассуждающие о добродетели воина. Разница между этими учениками Сократа проявляется в сопоставлении их текстов, содержащих педагогические нарративы: «в то время как Платон постоянно размышляет о сущности добродетели, Ксенофонт предоставляет несколько перечней добродетелей, но не размышляет о сущности добродетели как таковой» [14, р. 137]. Поэтому Платон говорит о добродетели в общих чертах и можно лишь предполагать, какой именно ему видится добродетель воина, а Ксенофонт предлагает несколько вариаций на тему присущих воину добродетелей, но возникает много вопросов о том, как все они встраиваются в общее представление добродетели гражданина. Афиной, поясняя особенности противостояния учеников Сократа, называет Ксенофонта «славным», а Платона «блистательным», но обоих считает достойными и желающими соперничать в написании текстов на одни и те же темы [2, с. 194].

В диалоге Платона «Критий» подчеркивается особый статус воина: «Обитали в нашей стране и разного звания граждане, занимавшиеся ремеслами и земледелием; но вот сословие воинов божественные мужи с само-

го начала обособили, и оно обитало отдельно. Его члены получали все нужное им для прожития и воспитания, но никто ничего не имел в частном владении...» (*Pl. Crati.* 110c) [13, с. 595]. В «Государстве» Платон, рассуждая о наилучшей организации жизни в полисе, тоже указывает на такую категорию граждан, как воины, «которым философское образование может пригодиться для ведущей роли в справедливом городе» [18, р. 265]. В «Государстве» включен диалог, главным героем которого является Сократ, где участники рассуждают о справедливости. Сократ спрашивает, какими действиями справедливый человек может принести пользу друзьям и навредить врагам. Его собеседник отвечает, что эти действия реализуются на войне, в сражении (*Pl. Resp.* 332e) [12, с. 106]. Далее Сократ спрашивает о том, как обстоят дела в мирное время. Его собеседник отвечает, что в мирное время человек реализует справедливость во всех делах, начиная от земледелия и заканчивая игрой на кифаре. Долгие размышления приводят собеседников к многочисленным разноплановым выводам, но сопровождаются постоянной оценкой войны и мира: «Пока мы еще ничего не станем говорить о том, влечет ли за собой война зло или благо, скажем только, что мы открыли происхождение войны – главный источник частных и общественных бед, когда она ведется» (*Pl. Resp.* 373e) [Там же, с. 163].

В «Государстве» Платон подробно останавливается на том, как нужно воспитывать мальчиков, особую роль отводя тому, что взрослым нужно брать их с собой для наблюдения за войной (*Pl. Resp.* 467e). Делать это нужно лишь тогда, когда мальчик научится ездить верхом, и не только для приобщения к военному делу, но и для обеспечения безопасности в условиях войны. Большое внимание Платон уделяет «кодексу добродетели» воинов. Одним из ключевых для него является вопрос о том, как должны вести себя воины на войне (*Pl. Resp.* 468 a-c). В одном из диалогических обсуждений даже рассматриваются способы наказания для воинов, пренебрегающих своим долгом: «Если кто из воинов оставит строй, бросит оружие, вообще совершит какой-нибудь подобный поступок по малодушию, разве не следует перевести его в ремесленники или земледельцы? – Очень даже следует» (*Pl. Resp.* 470b) [Там же, с. 290]. Ключевые для добродетели основы – справедливость, добро, мудрость, красота и т. д. – рассматриваются Платоном в «Государстве» че-

рез призму отношения к войне и воинскому долгу.

Ксенофонт интегрирует в многочисленные описания военных кампаний того времени рассуждения о ключевых добродетелях взрослого человека: воздержанности, мудрости, мужестве, самоконтроле, умеренности, постоянной занятости и умении подчиняться или повелевать. Этот список расширяется и конкретизируется в зависимости не только от того, о ком идет речь (о правителе, философе или простом гражданине), но и от обсуждаемой темы (дружба, война, образование, политика и т. д.). В «Воспоминаниях о Сократе» Ксенофонт объясняет, как работает его «кодекс добродетели» в условиях войны и в условиях мира: «...желаешь пользоваться почетом в каком-нибудь городе, надо приносить пользу городу; хочешь возбуждать восторг всей Эллады своими достоинствами, надо стараться делать добро Элладе; хочешь, чтобы земля приносила тебе плоды в изобилии, надо ухаживать за землей; думаешь богатеть от скотоводства, надо заботиться о скоте; стремишься прославиться через войну и хочешь иметь возможность освободить друзей и покорять врагов, надо учиться у специалистов теории военного искусства и упражняться в применении ее на практике...» (Xen. Mem. II.1.28) [7, с. 44].

В «Анабазисе» (или «Отступлении десяти тысяч») и «Греческой истории» Ксенофонт изложил современный ему опыт комплектования армии, во главе которой стоит главнокомандующий-наставник, а в «Воспитании Кира» охарактеризовал систему образования воина и будущего политика. Несмотря на то, что Ксенофонт четко разделяет теорию и практику войны (напр., в Суг. VII.5.79–80), он считает, что доблестным воин должен быть не только в бою, но и после него. Непрерывное обучение военному делу и тренировки не рассматриваются Ксенофонтом исключительно как средства достижения конечной цели – военной победы; это скорее жизненная стратегия воина, позволяющая ему реализовывать добродетели.

Полемика Платона и Ксенофонта затрагивает целый спектр вопросов, но ее можно определить как педагогическое противостояние [16]. В «Топике» Аристотель продолжает с педагогической точки зрения рассматривать добродетель, в том числе и добродетель воина, выстраивая свою логику в прагматическом русле: «...справедливость и умеренность предпочтительнее храбрости, ибо они полез-

ны всегда, а последняя – временами» (Arist. Top. 117a) [1, с. 398]. По логике Платона, Аристотель говорит о добродетели в целом, рассуждая о «разумной» и «вождедеющей» частях души, которые соотносятся с рассудительностью и умеренностью (Arist. Top. 138a) [Там же, с. 459]. Как и у Платона, его понимание добродетели воина «встроено» в общий контекст описания добродетельной жизни. Например, говоря о справедливости, Аристотель сравнивает двух людей, и это сравнение отчасти проясняет его позицию в отношении добродетели воина: «А это получится, если один из них умерен и труслив, а другой – мужествен и необуздан. В таком случае и тот и другой будут справедливы и не справедливы. Ведь если справедливость есть умеренность и мужество, то несправедливость – трусость и необузданность» (Arist. Top. 150a) [Там же, с. 490].

История древнегреческих войн при всей ее насыщенности достаточно последовательна в оценках военных кампаний. Для древнегреческого грека война не являлась простым фактом человеческой жизни, что находит отражение в текстовой традиции классического периода. Ксенофонт, Платон и Аристотель обращаются к военной тематике с педагогических позиций, предлагая открытый перечень этих добродетелей или встраивая добродетели воина в общий «кодекс добродетели» гражданина. Оттолкнувшись от ключевых для Сократа вопросов (что есть добродетель и можно ли приучить к ней), Ксенофонт, Платон и Аристотель дополняют их еще целым рядом вопросов. Их интересует соотношение разных видов добродетели, деление людей по степени ее выраженности, приобретение или утрата статуса добродетельного человека в условиях войны и мира. Сочинения Ксенофонта, Платона и Аристотеля включают многочисленные оценки военных событий, которые позволяют говорить о существовании нескольких «программ» патриотического воспитания граждан. В более поздние периоды истории, также отмеченные частыми военными конфликтами, отношение к войне и военной победе было иным. В частности, занимавший античных авторов вопрос о том, всегда ли военное превосходство должно оцениваться как превосходство в добродетели, в современных реалиях и для современной педагогики выглядит по меньшей мере странным.

Педагогическое измерение описания военного конфликта или его исхода является отличительной чертой античной педагогической

традиции, в рамках которой обучению и воспитанию воина уделялось исключительное внимание. Множество (если не большинство) вопросов о содержании обучения и методах воспитания древнегреческого воина (как рядового участника военного конфликта, так и военного лидера) продолжают оставаться для истории педагогики белыми пятнами. В рамках данного исследования представлен лишь один из возможных способов концептуального осмысления древнегреческой педагогической традиции V–IV вв. как традиции, центрированной на особом соотношении пространства войны и образовательного пространства.

Список литературы

1. Аристотель. Сочинения в четырех томах / ред. З.М. Микеладзе. М.: Мысль, 1978. Т. 2. С. 347–506.
2. Афиней. Пир мудрецов / пер. Н. Голинкевич. М.: Наука, 2010.
3. Еврипид. Гераклиды / пер. И. Анненского // Трагедии: в 2 т. М.: Худож. лит., 1969. Т. 1. С. 123–167.
4. Гомер. Одиссея / пер. Н. Гнедича // Илиада. Одиссея. М.: Худож. лит., 1967. С. 419–708.
5. Климович С. Драматургия Еврипида [Электронный ресурс]. URL: <http://www.proza.ru/2017/04/18/698> (дата обращения: 07.10.2019).
6. Ксенофонт. Анабазис / пер. М. Максимова // Ксенофонт. Анабазис. Греческая история. М.: Ладомир, 1994. С. 5–243.
7. Ксенофонт. Воспоминания о Сократе / пер. С.И. Соболевского // Воспоминания о Сократе. М.: Наука, 1993. С. 5–152.
8. Ксенофонт. Греческая история / пер. С.Я. Лурье // Ксенофонт. Анабазис. Греческая история. М.: Ладомир, 1994. С. 245–638.
9. Кудрявцева Т.В. Война и мир в комедиях Аристофан // Мнемон: Исследования и публикации по истории античного мира. 2011. № 10. С. 45–56.
10. Пичугина В.К., Ветошкина М.К. «Μολών λαβέ»: Педагогическое измерение военных конфликтов с участием Спарты в поэзии Еврипида // Образование и общество. 2018. № 3-4(110-111). С. 54–61.
11. Пичугина В.К. Развитие антропологического дискурса «заботы о себе» в истории античной педагогики: дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2014.
12. Платон. Государство / пер. А.Н. Егунова // Собрание сочинений: в 3 т. М.: Мысль, 1971. Т. 3(1). С. 327–621.
13. Платон. Критий / Его же. Сочинения: в 4 т. / под общ. ред. А.Ф. Loseva и В.Ф. Asmusa. СПб., 2007. Т. 3. Ч. 1. С. 589–608.
14. Amit N.A. Xenophon's Virtue Personified // Kentron Open Edition Journals. 2016. № 32. P. 137–150.
15. Mac Farlane K.A. "To Lay the Shining Foundation..." The Tradition of the Persian Wars in Classical Greek Poetry: diss. ... Department of History and Classics. Edmonton, 2002.
16. Nicolai R. At the Boundary of Historiography: Xenophon and his Corpus // Between Thucydides and Polybius: The Golden Age of Greek Historiography [Electronic resource]. URL: <http://chs.harvard.edu/CHS/article/display/5841> (дата обращения: 12.10.2019).
17. Sage Michael. Warfare in ancient Greece: a sourcebook, London, N-Y. Routledge, 1996.
18. Slater N. The Voice of Aeschylus in Plato's Republic // Voice and Voices in Antiquity: Orality and Literacy in the World, Brill, 2017, Vol. 11. P. 260–276.
19. Xenophontos S. Military space and paideia in the Lives of Pyrrhus and Marius // Space, Time and Language in Plutarch / ed. by A. Georgiadou and K. Oikonomopoulou, Walter de Gruyter GmbH, Berlin-Boston, 2017. P. 317–326.

* * *

1. Aristotel'. Sochineniya v chetyrekh tomah / red. Z.M. Mikeladze. M.: Mysl', 1978. T. 2. S. 347–506.

2. Afinej. Pir mudrecov / per. N. Golinkevich. M.: Nauka, 2010.

3. Evripid. Geraklidy / per. I. Annenskogo // Tragedii: v 2 t. M.: Hudozh. lit., 1969. T. 1. S. 123–167.

4. Gomer. Odisseya / per. N. Gnedicha // Iliada. Odisseya. M.: Hudozh. lit., 1967. S. 419–708.

5. Klimovich S. Dramaturgiya Evripida [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.proza.ru/2017/04/18/698> (data obrashcheniya: 07.10.2019).

6. Ksenofont. Anabazis / per. M. Maksimovoj // Ksenofont. Anabazis. Grecheskaya istoriya. M.: Ladomir, 1994. S. 5–243.

7. Ksenofont. Vospominaniya o Sokrate / per. S.I. Sobolevskogo // Vospominaniya o Sokrate. M.: Nauka, 1993. S. 5–152.

8. Ksenofont. Grecheskaya istoriya / per. S.Ya. Lur'e // Ksenofont. Anabasis. Grecheskaya istoriya. M.: Ladomir, 1994. S. 245–638.

9. Kudryavceva T.V. Vojna i mir v komediyah Aristofan // Mnemon: Issledovaniya i publikacii po istorii antichnogo mira. 2011. № 10. S. 45–56.

10. Pichugina V.K., Vetoshkina M.K. «Μολών λαβέ»: Pedagogicheskoe izmerenie voennykh konfliktov s uchastiem Sparty v poezii Evripida // Obrazovanie i obshchestvo. 2018. № 3-4(110-111). S. 54–61.

11. Pichugina V.K. Razvitie antropologicheskogo diskursa «zaboty o sebe» v istorii antichnoj pedagogiki: dis. ... d-ra ped. nauk. Volgograd, 2014.

12. Platon. Gosudarstvo / per. A.N. Egunova // Sbranie sochinenij: v 3 t. M.: Mysl', 1971. T. 3(1). S. 327–621.

13. Platon. Kritij / Ego zhe. Sochineniya: v 4 t. / pod obshch. red. A.F. Loseva i V.F. Asmusa. SPb., 2007. T. 3. Ch. 1. S. 589–608.

Pedagogical evaluation of the ancient Greek comprehension of the war in the V–VI centuries BCE

The formation and development of the ancient Greek pedagogical culture were in the conditions of difficult boundary delimitation between war and peace. Some military conflicts were continuing for ten years and their description was the part of the literary tradition never neglecting the pedagogical issues. There are considered the works of the ancient authors of the Classical period who tried to identify the virtue of the soldier.

Key words: *ancient pedagogical culture, ancient Greek comprehension of war, Euripides, Xenophon, Plato.*

(Статья поступила в редакцию 09.12.2019)

С.В. АНЧУКОВ
(Санкт-Петербург)

МЕТОДЫ ПЕРЕДАЧИ НА КАРТИНЕ ПЕРСПЕКТИВНОЙ ВЫСОТЫ ЛЮДЕЙ И РАЗМЕРОВ ДРУГИХ ОБЪЕКТОВ НА РОВНЫХ И НАКЛОННЫХ ПОВЕРХНОСТЯХ

Представлен комплекс теоретических рекомендаций и практических пособий по использованию метода нахождения высоты уровня взгляда художника для определения перспективных размеров изображаемых на картинной плоскости людей разного возраста и роста и других физических объектов на ровных и наклонных плоскостях. Рассматриваются особенности использования этого метода в практике обучения студентов рисованию, предлагаются задания для организации самостоятельной работы обучающихся.

Ключевые слова: *перспектива, метод нахождения высоты взгляда художника, размеры физических тел в перспективе, самостоятельная работа обучающихся, методы пространственного построения картины, предметная плоскость.*

Передача высоты людей на наклонных поверхностях. Высота взгляда и критерий для передачи высоты людей на наклонных поверхностях отличается от метода определения вы-

соты фигур на ровных поверхностях. Высота взгляда при определении высоты людей на ровных поверхностях – это вертикальная высота от глаз художника до ровной поверхности. Критерием при этом выступает линия схода ровной поверхности – линия естественно горизонта [3, с. 179–202]. Однако при передаче высоты людей на наклонных поверхностях высота взгляда – это вертикальная высота от глаз художника до наклонной опорной поверхности, где критерием является линия схода наклонной опорной поверхности.

На рис. 1 высота взгляда до наклоненной вниз поверхности – 1 человеческий рост, расстояние от любой произвольной точки на плоскости до линии схода – 1 человеческий рост. Верхние точки голов фигур людей касаются линии схода наклонной плоскости; высота фонарей (2 человеческих роста) и ограждений ($\frac{1}{2}$ человеческого роста) – это соответственно 2 целых и $\frac{1}{2}$ расстояния от точки на земле до линии схода наклонной плоскости.

На рис. 2 высота взгляда до наклонной поверхности – 2 человеческих роста, расстояние от любой произвольной точки на плоскости до линии схода – 2 человеческих роста. Высота фигур – $\frac{1}{2}$ расстояния от точки опоры до линии схода наклонной плоскости (см. рис. 2).

На рис. 3 высота взгляда до плоскости идущего вверх моста – 1,5 человеческих роста. Перспективная высота взгляда от любой произвольной точки на наклонной плоскости моста до линии схода наклонной плоскости – 1,5 человеческих роста. Перспективная высота фигуры и ограждения ($\frac{1}{2}$ человеческого роста) соответственно $\frac{2}{3}$ и $\frac{1}{3}$ перспективной высоты взгляда.

На верхнем рисунке (см. рис. 4) высота взгляда до наклоненной вверх плоскости – $\frac{3}{4}$ человеческого роста, высота человека над линией схода наклонной поверхности – $\frac{1}{3}$ перспективной высоты взгляда, т. е. если использовать линию схода наклонной плоскости в качестве границы, то $\frac{3}{4}$ фигуры окажется под ней, а $\frac{1}{4}$ – над линией. Таким образом, грудь людей находится на уровне линии схода, при этом высота ограждения ($\frac{1}{2}$ человеческого роста) составляет $\frac{2}{3}$ перспективной высоты взгляда.

На нижнем рисунке (см. рис. 4) высота взгляда до наклоненной вниз плоскости – $\frac{1}{2}$ человеческого роста, область таза человека и верхнее основание ограждения ($\frac{1}{2}$ челове-

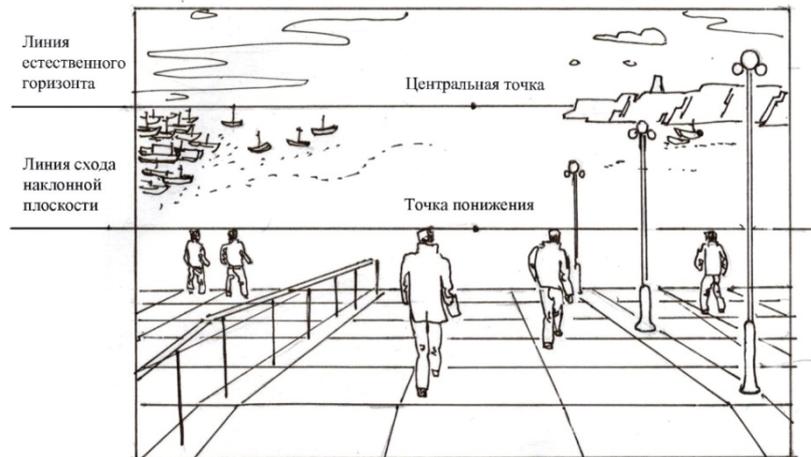


Рис. 1. Определение высоты людей и других объектов на наклонной плоскости вниз (от художника) фронтальная перспектива параллельной наклонной плоскости

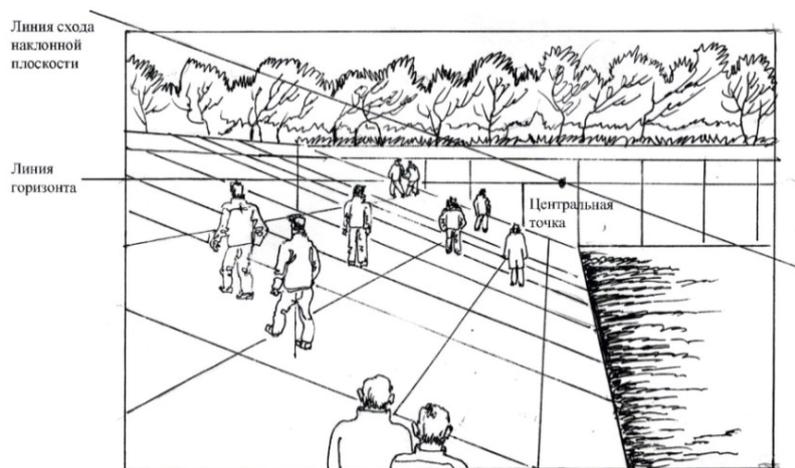


Рис. 2. Определение высоты людей на наклонной поверхности, направленной к центральной точке схода

ского роста) находятся на линии схода наклонной плоскости.

Передача высоты людей на наклонных и ровных поверхностях. В том случае, если на изображении присутствуют как наклонные, так и ровные поверхности, критерием определения высоты людей выступают линия схода наклонной плоскости и линия естественного горизонта [5; 6]. Для равнозначности перспективной высоты людей на наклонной и ровной поверхности высота фигур на линии пересечения наклонной и ровной плоскостей должна отвечать не только линии схода наклонной

плоскости, но также линии естественного горизонта.

На рис. 5 высота взгляда до ближайшей платформы, на которой стоят люди, составляет 2 человеческих роста, высота фигуры на платформе в точке А – $\frac{1}{2}$ расстояния от точки опоры до линии естественного горизонта. Вследствие того, что человек в точке А находится на линии пересечения платформы с наклонной плоскостью, на $\frac{3}{4}$ его тело располагается под линией схода наклонной плоскости, поэтому высота взгляда до наклонной плоскости составляет $\frac{3}{4}$ человеческого роста. Грудь

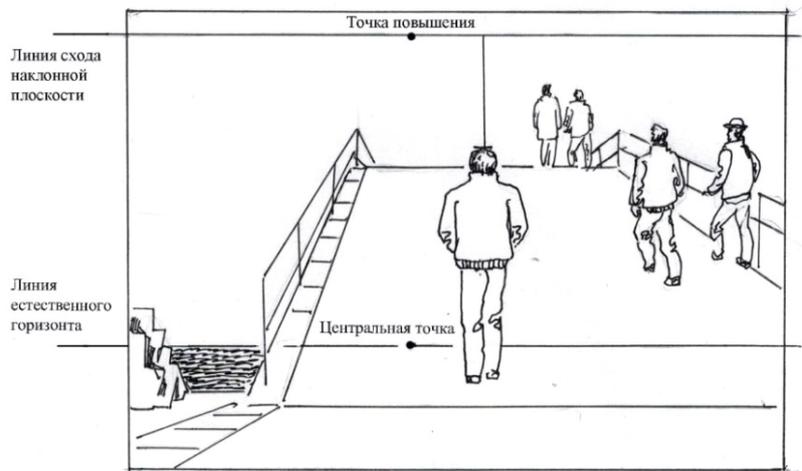


Рис. 3. Определение высоты людей и предметов на наклоненной вверх (от художника) поверхности. Фронтальная перспектива наклонной плоскости

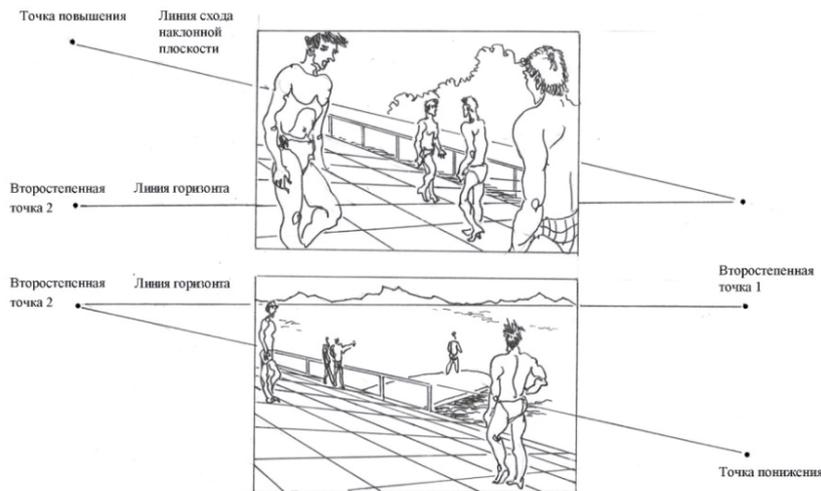


Рис. 4. Передача высоты людей на наклоненных вниз и вверх поверхностях в угловой перспективе

человека на наклонной поверхности и человека, находящегося в точке В, располагается на линии пересечения наклонной поверхности и ровной поверхности вдали, высота человека в точке В – это $\frac{1}{4}$ расстояния от точки опоры до линии естественного горизонта, а высота взгляда до ровной поверхности вдали – 4 человеческих роста. Стена высотой в 3 человеческих роста на ровной поверхности вдали, а также дерева высотой в 8 целых челове-

ского роста изображены в пропорции согласно перспективной высоте взгляда, равной 4 целым человеческого роста. Аналитический рисунок передает взаимоотношения трех видов высоты взгляда.

Определение высоты человека в зависимости от индивидуального роста и положения тела в движении. Высота человека на картине может меняться в зависимости от возраста, пола, телосложения, движений и т. д.,

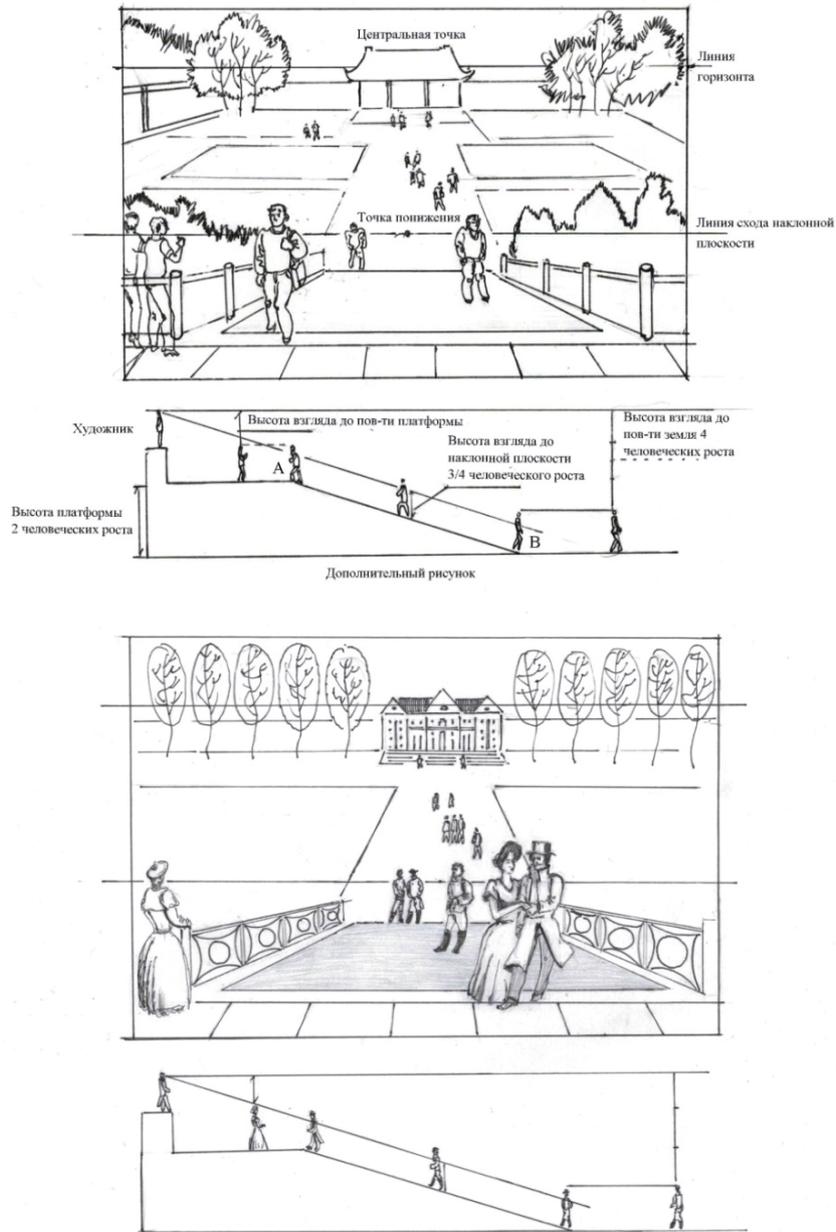


Рис. 5. Передача высоты людей и предметов на ровных и наклонных поверхностях

поэтому критерием для ее определения может являться стандартный рост стоящего человека.

На рис. 6 высота взгляда равна 1 стандартному росту человека, верхняя точка головы мужчины находится на линии естественного горизонта. Женщина примерно на полголовы ниже мужчины, подростки ниже его на 1–2 головы, поэтому между ними и линией естественного горизонта сохраняется опреде-

ленное пространство. Рост ребенка составляет примерно $1/2$ роста взрослого мужчины, поэтому его высота – $1/2$ от точки опоры до линии естественного горизонта.

На рис. 7 высота взгляда художника находится примерно на уровне глаз мужчины в очках (на первой картине) и смотрящего на зрителей молодого человека (на второй), поэтому на линии естественного горизонта располага-



Рис. 6. Передача в перспективе высоты людей разного роста и возраста



Рис. 7. Передача на картине высоты людей разного роста

ются глаза людей одинакового с этими персонажами роста. Носы, глаза или рты фигур повыше располагаются выше линии горизонта, а лбы героев более маленького роста, как и макушка головы женщины на первой картине, — ниже линии горизонта.

На рис. 8 некоторые изображенные фигуры сидят, а некоторые — стоят (на обеих карти-

нах), при этом высота взгляда художника находится на уровне глаз сидящих людей (художник пишет картину в положении сидя). Вследствие того, что глаза живописца находятся на уровне груди стоящих фигур (нагрудных карманов), глаза сидящих героев и грудь стоящих людей располагаются на линии естественного горизонта.



Рис. 8. Передача на картине высоты людей в разных позах

На обеих картинах рис. 9 изображены стоящие, сидящие и наклоненные фигуры (т. е. люди в трех позах). Поясница стоящих людей находится на одной высоте со спиной фигур в наклоне, при этом верхние точки голов сидящих героев на голову ниже спины склоненных людей. Если глаза художника располагаются на одном уровне с поясницей стоящих героев, то поясница стоящих и спина склоненных персонажей оказываются на линии естественного горизонта, в то время как верхние точки голов людей, сидящих на земле, находятся на расстоянии 1 головы человека от линии естественного горизонта.

На рис. 10 представлена картина художника В. Прибыловского «Будущие капитаны», на которой высота взгляда равна уровню глаз сидящих на парапете набережной будущих капитанов. Головы сидящих подростков находятся на линии естественного горизонта, однако на разной высоте вследствие разного роста персонажей. В то же время пояс стоящего на парапете мальчика располагается на линии есте-

ственного горизонта. Художник В. Прибыловский использует метод, который разобран на рис. 9 (передача на картине высоты людей в разных позах).

Рис. 11 – картина советского художника А.А. Дейнеки «Юность». Можно ли определить расстояние от гимнастки в прыжке до плоскости земли? Известно, что глаза гимнастов, выполняющих гимнастические упражнения, находятся на линии естественного горизонта, а гимнастка, выполняющая прыжок, поднята от земли на расстояние выше человеческого роста. Художник А.А. Дейнека при построении композиции картины использует метод передачи на картинной плоскости высоты людей и других объектов, проиллюстрированный на рис. 8.

Определение на картине перспективной высоты других физических тел. Архитектурные сооружения, мебель, транспортные средства призваны быть удобными для использования, поэтому при их проектировании высота привязывается к росту человека. Деревья,



Рис. 9. Передача на картине высоты людей в разных позах



Рис. 10. В. Прибыловский. Будущие капитаны

травы и животные имеют собственные закономерности роста, их высота находится в определенной пропорции с ростом человека. Овладение пропорциями высоты человека и различных предметов позволяет изображать их пространственную высоту.

Прилагаемая к рис. 12 схема показывает, что пропорция высоты предметов в помещении и человека следующая: высота кресла, кровати и чайного столика составляет $\frac{1}{4}$ человеческого роста (высота коленных суставов); поверхность стола, спинка стула и подокон-

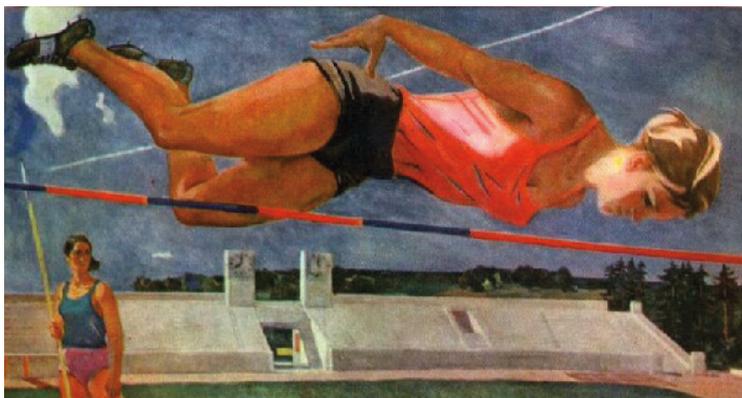


Рис. 11. А. Дейнека. Юность. Холст, масло

ник имеют высоту, равную $\frac{1}{2}$ человеческого роста (уровень таза); высота комода составляет примерно $\frac{3}{5}$ человеческого роста; высота торшера около 1 человеческого роста; шкаф выше 1 человеческого роста, даже превышает высоту в 1,5 человеческих роста; высота стены – 1,75 человеческого роста. Высота взгляда на перспективном изображении – 1 человеческий рост, поэтому расстояние от любой произвольной точки до линии естественного горизонта – 1 человеческий рост, на основании чего определяется перспективная высота различных предметов.

На рис. 13 и 14 высота взгляда – $\frac{3}{4}$ человеческого роста. При определении высоты физических тел следует передать сначала высоту 1 человеческого роста, затем согласно этой пропорции выполнить все предметы. Рисование изгороди в $\frac{1}{2}$ человеческого роста: от основания изгороди проведем вверх высоту А, равную 1 человеческому росту ($\frac{3}{4}$ расстояния от точки основания до линии естественного горизонта); тогда высота изгороди будет равна $\frac{1}{2}$ высоты А. На рис. 14 изгородь выше и примерно равна $\frac{3}{4}$ человеческого роста. Изображение стены в 1,5 человеческих роста: из угловой линии основания стены проведем вверх высоту В, равную 1 человеческому росту, при этом высота стены – это 1,5 высоты В. Высота бочек и стен колодца ($\frac{1}{4}$ человеческого роста), машины (1,5 человеческих роста), одноэтажного здания (2 человеческих роста) и многоэтажное здание (карниз на уровне высоты в 4 человеческих роста) определяется в соответствии с рассмотренным выше методом. Отношения высоты предметов и линии естественного горизонта – см. прилагаемую схему.

На рис. 15 представлена композиция городского пейзажа с крупными физическими объектами и маленькими фигурами людей. Высоту взгляда нерационально высчитывать согласно человеческому росту, поэтому за критерий принимается высота того или иного предмета, позволяющая в пропорции определить высоту других предметов и людей.

Высота взгляда до улицы составляет высоту трехэтажного здания, поэтому расстояние от любой произвольной точки до линии естественного горизонта составит высоту трехэтажного здания. Таким образом, карниз трехэтажного здания и верхний уровень третьего этажа других зданий придутся на уровень линии естественного горизонта. Карниз двухэтажного строения расположен на высоте, равной $\frac{2}{3}$ расстояния от фундамента до линии естественного горизонта; карниз одноэтажного здания – на высоте в $\frac{1}{3}$ расстояния от фундамента до линии естественного горизонта. Уровень столбов электролинии (высотой в два этажа), кроны дерева (высотой в полтора этажа), машины (высотой менее этажа), а также пешеходов определяется в сравнении с высотой этажей.

Перспективная длина горизонтальных и наклонных лучей. При овладении методом определения перспективной длины перпендикуляров становится нетрудно передать перспективную длину горизонтальных и наклонных лучей [1, с. 24–32]. На рис. 16 высота взгляда – $\frac{3}{4}$ человеческого роста, перспективная высота фигур, находящихся в точках А, В, С, определяется таким образом: $\frac{3}{4}$ фигуры находится ниже линии горизонта, а $\frac{1}{4}$ – над линией. Длина стола определяется в соответствии с горизонтальным лучом: чтобы передать стол,

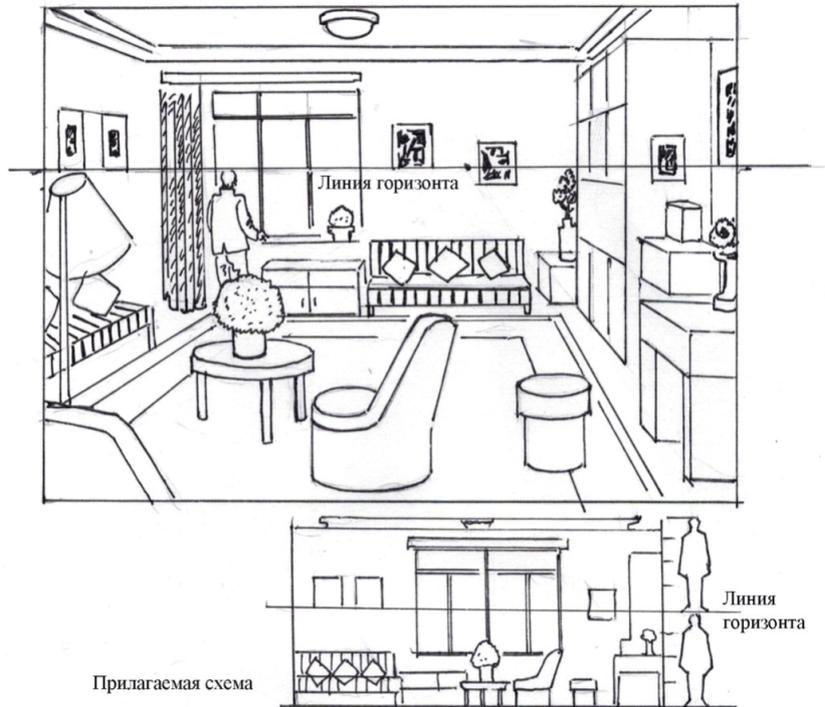


Рис. 12. Пример определения перспективной высоты предметов в помещении

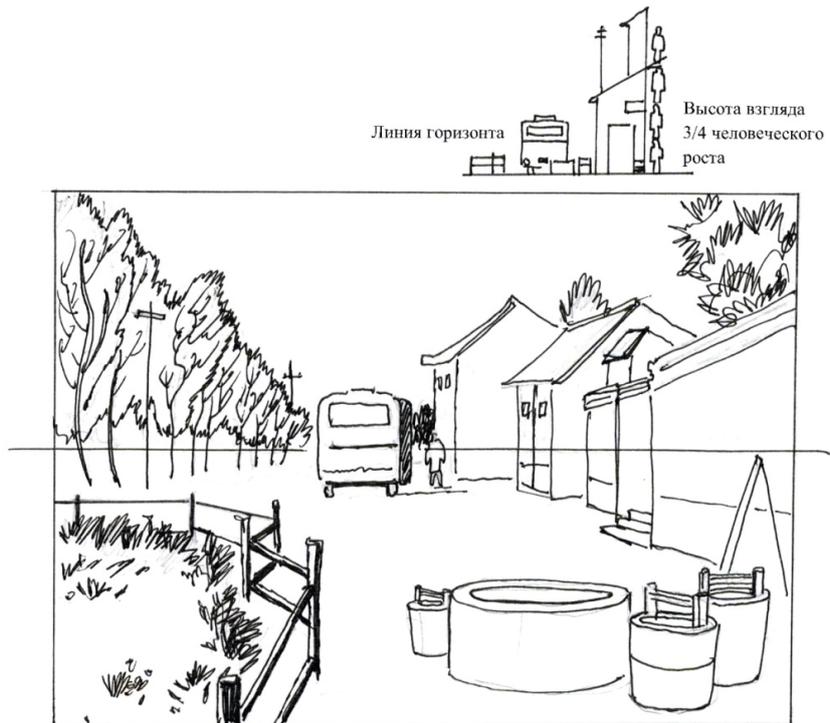


Рис. 13. Пример определения перспективной высоты предметов вне помещения

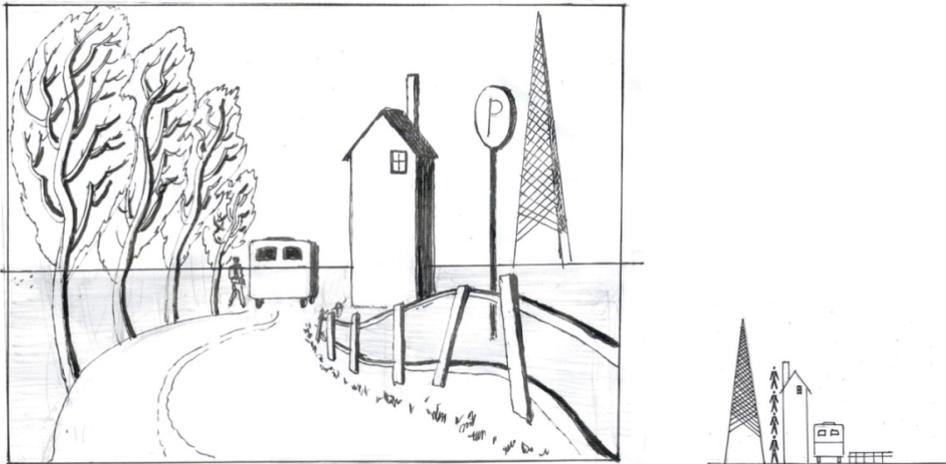


Рис. 14. Пример определения перспективной высоты предметов вне помещения

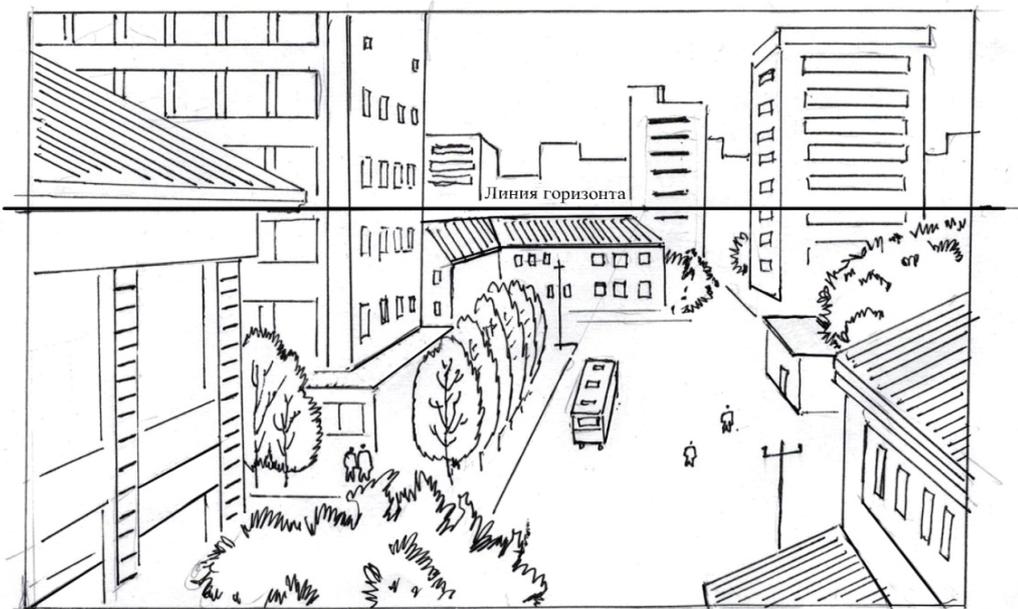


Рис. 15. Определение высоты взгляда в соответствии с этажами (на уровне трехэтажного здания)

длина которого $\frac{3}{4}$ человеческого роста, следует перевести расстояние от точки опоры фигуры В до линии естественного горизонта в горизонтальную плоскость; длина стены в 4 человеческого роста также определяется в соответствии с горизонтальным лучом; длина линии ската крыши в 2,5 роста фигуры С определяется по наклонному лучу; ширина дверного проема – $\frac{3}{4}$ человеческого роста, а окна – 1 человеческий рост [4].

Тема «Методы передачи на картине перспективной высоты людей и размеров других объектов на ровных и наклонных поверхностях» в программе учебной дисциплины «Методы пространственного построения картины» изучается на двух занятиях [2; 7]. На первом лекционном занятии студенты знакомятся с теоретическим обоснованием предложенного метода определения уровня взгляда художника для определения перспективной вы-

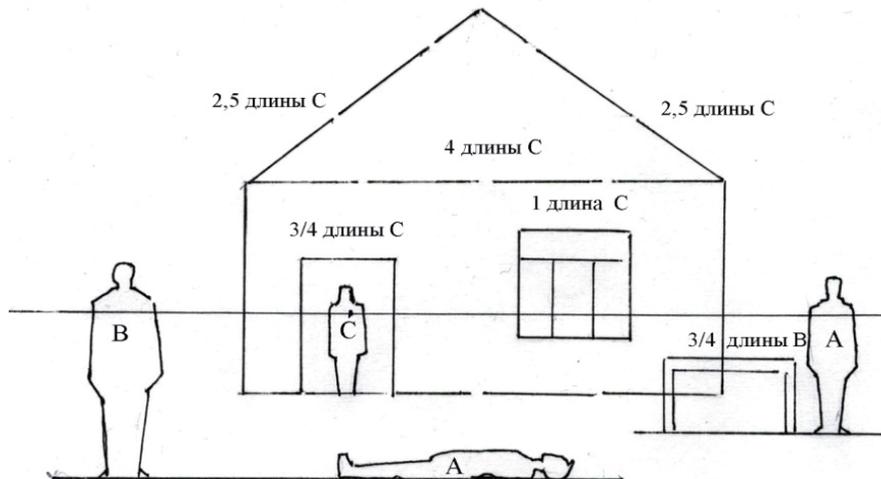


Рис. 16. Определение перспективной длины горизонтальных и наклонных лучей

соты людей разного возраста и роста в различных сложных движениях и размеров других физических объектов на ровной и наклонной предметной плоскости. На лекции преподаватель с помощью презентации, демонстрирующей предложенные выше рисунки-схемы, знакомит учащихся с методом, применяемым в практике рисования для определения размеров изображаемых на картине объектов, демонстрирует репродукции с картин художников. На втором лабораторном занятии студенты изучают особенности его применения на практике рисования.

Цель изучаемой темы – научить обучающихся использованию метода определения уровня взгляда художника для определения перспективной высоты изображаемых на картине людей и других предметов. Для закрепления темы «Методы передачи на картине перспективной высоты людей и размеров других объектов на ровных и наклонных поверхностях» следует дать обучающимся для самостоятельной работы домашнее задание и упражнения на повторение [7].

1. Знание и понимание теории. Необходимо ответить на следующие вопросы в рабочей тетради.

1.1. Как художник определяет высоту людей и других объектов на наклонной вверх или вниз предметной плоскости во фронтальной и угловой перспективе?

1.2. Как художник определяет высоту людей и других объектов, если на картине изображаются и горизонтальные, и наклонные ландшафты во фронтальной и угловой перспективе?

1.3. Как художник изображает на картине людей разного возраста, роста и в различных сложных движениях?

2. Умение применять теоретические положения на практике. Следует научиться применять метод определения высоты взгляда художника в практике рисования при определении высоты изображаемых на картине объектов. С этой целью даются следующие задания.

2.1. Подберите 4 репродукции с картин художников, где автор использует для определения высоты людей и размеров изображаемых объектов метод определения высоты взгляда художника.

2.2. Выполните 4 эскиза картин с различной композицией, размер которых равен 11,5 x 8 см. На эскизах должны присутствовать люди и другие объекты. Обозначьте высоту линии взгляда художника и высоту предметов рядом со следующими эскизами.

2.2.1. Композиция с наклоненной вверх плоскостью во фронтальной перспективе.

2.2.2. Композиция с наклоненной вниз плоскостью во фронтальной перспективе.

2.2.3. Композиция ландшафта, сочетающего горизонтальные и наклонные плоскости.

2.2.4. Композиция внутри или вне помещения с людьми разного возраста, роста, в статичных позах и движении.

Представленные в работе содержание лекции, задания для аудиторной лабораторной и самостоятельной работы студентов по теме «Определение высоты людей и размеров предметов на плоскости картины методом определения высоты взгляда художника» в программе учебной дисциплины «Методы про-

странственного построения картины» позволят глубже освоить эту тему и отработать на практике умение применять ее в практике рисования.

Список литературы

1. Анчуков С.В. Перспектива развития учебной дисциплины «Перспектива» (на рус. яз.) // Perspektiivin opetus aineen kehitysnakumat (на фин. яз.) // Nakokulma. Десять лет работы курса классического изобразительного искусства в Финляндии. Котка: Painotalo Plus Digital Oy, Lahti, 2016. С. 24–32.
2. Анчуков С.В. Перспектива: метод. рекомендации по выполнению контрольной работы / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.М. Герцена, 2003.
3. Белов Н.В., Виксель А.А. Начертательная геометрия: учеб. пособие для строит. вузов и фак. Л.: Печатный двор, 1969.
4. Бойко Н.Д. Перспектива интерьера: учеб. пособие. СПб.: Кн. дом, 2012.
5. Ивашина Г.Г. Восприятие предмета и его изображений. СПб: СПГХПА, 2008.
6. Ивашина Г.Г. Перспектива: учеб. пособие. СПб.: СПГХПА, 2005.
7. Рабочая программа дисциплины «Методы пространственного построения картины» [Электронный ресурс]. URL: https://herzen-documents.acrodis.ru/programs_show-program.html?pid=6286&yr=2018&lvl=1&sgroup=54 (дата обращения: 23.11.2019).

* * *

1. Anchukov S.V. Perspektiva razvitiya uchebnoj discipliny «Perspektiva» (na rus. yaz.) // Perspektiivin opetus aineen kehitysnakumat (na fin. yaz.) // Nakokulma. Desyat' let raboty kursa klassicheskogo izobrazitel'nogo iskusstva v Finlyandii. Kotka: Painotalo Plus Digital Oy, Lahti, 2016. S. 24–32.
2. Anchukov S.V. Perspektiva: metod. rekomendacii po vypolneniyu kontrol'noj raboty / Ros. gos. ped. un-t im. A.I. Gercena. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.M. Gercena, 2003.
3. Belov N.V., Viksel' A.A. Nachertatel'naya geometriya: ucheb. posobie dlya stroit. vuzov i fak. L.: Pechatnyj dvor, 1969.
4. Bojko N.D. Perspektiva inter'era: ucheb. posobie. SPb.: Kn. dom, 2012.
5. Ivashina G.G. Vospriyatie predmeta i ego izobrazhenij. SPb: SPGHPA, 2008.
6. Ivashina G.G. Perspektiva: ucheb. posobie. SPb.: SPGHPA, 2005.
7. Rabochaya programma discipliny «Metody prostranstvennogo postroeniya kartiny» [Elektronnyj resurs]. URL: https://herzen-documents.acrodis.ru/programs_show-program.html?pid=6286&yr=2018&lvl=1&sgroup=54 (data obrashcheniya: 23.11.2019).

© Лю Цзэ, 2020

Methods of transferring the perspective height of people and other objects at even and inclined surfaces in the picture

The article deals with the complex of the theoretical recommendations and practical guides of using the method of measuring the height of the level of painter's eye for the definition of the perspective sizes of the illustrated at the picture plane people of different age, height and other physical objects at even and inclined surfaces. There are considered the peculiarities of the use of the method in the practice of teaching students to draw. There are suggested the tasks for the organization of independent students work.

Key words: *perspective, method of finding the level of painter's eye, sizes of physical objects in perspective, independent students work, methods of spatial construction of picture, object plane.*

(Статья поступила в редакцию 09.12.2019)

ЛЮ ЦЗЭ
(Волгоград)

РОЛЬ МУЗЫКАЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ СИНЬ ИНЬ-ЮЭ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ В КНР

Рассматривается актуальная проблема патриотического воспитания китайской молодежи. Выявляется педагогический потенциал нового музыкального направления в китайской культуре – синь инь-юэ, а также его поджанров (школьной песни и массовой песни) в патриотическом воспитании в КНР.

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, вокальное искусство, новая китайская музыка (синь инь-юэ), жанр школьной песни (сюэтан юэ-гэ), жанр массовой песни (юэ-гэ).*

В Китае музыка всегда имела особый статус в системе управления государством, что подтверждается результатами специальных исследований китайской музыкальной культуры [8]. Музыка неразрывно связана с нрав-

ственным и патриотическим воспитанием в китайском обществе, т. к. музыкальные произведения, воздействуя на чувства и настроения человека, способствуют преобразованию его духовного мира, пробуждают патриотические чувства к своей стране, малой родине, партии и правительству, тем самым укрепляя государственную власть в стране. Именно поэтому китайские учителя и воспитатели дошкольных учреждений стараются тесно сотрудничать со своими коллегами, которые непосредственно осуществляют музыкальное образование и воспитание. По утверждению современных китайских исследователей (Ши Вэйчжэн [16], Гуань Цзяньхуа [5]), в школах и детских садах музыкальные произведения, которые считаются ценными в воспитательном отношении, используются при любой возможности как на уроке, так и на переменах. Как правило, учителя используют хорошо знакомые и любимые китайцами с детства народные музыкальные произведения и произведения, относящиеся к жанрам *сюэтан юэ-гэ* (школьная песня) и *юэ-гэ* (массовая песня).

Более детально к вопросу становления идеи воспитания патриотов в КНР посредством вокального искусства мы обращались в статье «Эволюция идеи патриотического воспитания обучающихся средствами вокальных произведений» [10]. Считаем целесообразным напомнить читателю об основных выводах, поскольку последующее содержание статьи неразрывно связано с ранее полученными результатами.

Так, идея воспитания патриотов с помощью музыкального (преимущественно вокального) искусства развивалась в КНР по двум музыкальным направлениям. С одной стороны, происходило активное обновление национальной китайской музыки (го-юэ) с опорой на западные достижения в области теории музыки, но с сохранением национального музыкального колорита, с другой – зарождалось новое музыкальное направление в китайской музыке – синь инь-юэ. Сторонники нового направления акцентировали именно массовый характер китайской песни, ее доступность широкой публике, отражение в ней насущных потребностей простых граждан всех возрастов. Именно поэтому в русле синь инь-юэ возникли разные вокальные жанры: сюэтан юэ-гэ (школьная песня), юэ-гэ (массовая песня) с целым рядом поджанров.

Жанр школьной песни (сюэтан юэ-гэ) считается специфическим национальным хоро-

вым жанром в Китае. Его зарождение связывают с открытием в начале XX в. в Китае общеобразовательных школ по западному образцу, учебный план которых включал пение как самостоятельный предмет. На таких уроках ученики, как правило, пели хором, поэтому жанр сюэтан юэ-гэ относился к музицированию нового типа для Китая того периода. Создание песен этого жанра происходило благодаря китайским музыкантам и композиторам, проходившим зарубежные стажировки (в России, Европе, Америке, Японии), которые брали за основу зарубежные мелодии, наполняли их национальным содержанием и обрабатывали получившиеся произведения в стиле популярных народных китайских песен. Становлению этого жанра в китайской музыкальной культуре способствовали такие известные музыканты первой половины XX в., как Ли Шутун и Цзэнь Чжиньминь. Среди наиболее популярных песен этого жанра следует назвать «Прощание», «Воспоминания из детства» и др. (автор Ли Шутун). По мнению Ли Шутуна, хоровое пение сплачивает исполнителей, дисциплинирует, повышает чувство ответственности каждого за качество исполнения произведения, воспитывает уважение друг к другу [4]. Тематика песен этого жанра была близка и дорога каждому китайцу, поскольку затрагивала тему любви к родному краю, красоты родной природы, уважения к своей семье, стремления совершить подвиг во имя своего народа и т. п.

Патриотические массовые песни (юэ-гэ) заметно отличались от других песенных жанров маршеобразным характером и ритмом, который ассоциировался с чеканящим шагом. При этом массовой песне был присущ национальный дух, т. е. она содержала интонации народной музыки и сохраняла традиционную китайскую стихотворную форму *цы* в написании текста песни, истоки которой берут начало в народном песенном творчестве (*цы* отличается четкая система чередования ровного и модулирующих тонов, строки разной длины в зависимости от мелодии, на которую написано данное стихотворение) [3].

К наиболее известным патриотическим песням 1920–1930-х гг. относятся «Я живу у берегов Длинной реки» (我住长江头), «Пылающий как огонь» (赤日炎炎似火烧), «Кто нас воспитал» (谁养我) (автор Цинь Чжу (1893–1959)); «Горячая кровь» (热) (автор Хуан Цзы (1904–1938)); «18-е сентября» (九一八) (автор Сянь Синхай (1905–1945)). Последнее произ-

ведение, как указывает Ван Юйхэ, связано с Мукденским инцидентом 18 сентября 1931 г. (подрывом железной дороги около Мукдена (современный Шэньян) и последовавшим за этим наступлением Квантунской армии Японии на китайские позиции, что стало началом захвата Маньчжурии и предвестием Второй мировой войны на Дальнем Востоке) [2].

Война с Японией в 1937 г. положила начало новому этапу развития жанра юэ-гэ – *цзюван инь-юэ*, или *музыки спасения* (救亡音乐). Китайские авторы песен посвящают свое творчество теме освободительной борьбы за родину, поддержания боевого духа, героизма и бесстрашия китайского народа в годы борьбы и лишений, связанных с японской оккупацией. Песня в жанре *цзюван инь-юэ* была очень распространена среди не только солдат китайской армии, но и мирного городского населения, помогавшего всеми силами приблизить победу над врагом. К известным песням конца 1930-х гг. в жанре *цзюван инь-юэ* относятся «Отпор врагу» (抗敌歌), «Флаг развевается» (旗正飘飘) (автор Хуан Цзы), «Песня о спасении» (救国军歌) (автор Си Синхай), «Отъезд» (出发), «Песня Войны» (战歌), «Защитим Великий Шанхай» (保卫大上海) (автор Лю Сюэан), «Уличная боевая песня» (巷战歌), «Защита Шанхая» (保卫上海) (автор Чэнь Тяньхэ), «Партизанская песня» (游击队歌) (автор Хэ Лутин) и др.

Как подчеркивают современные исследователи (Гуань Цзяньхуа [6], Хань Ин [12]), не следует полагать, что воспитанию патриотических чувств и качеств китайской молодежи могли способствовать только военно-революционные песни, т. к. истинные патриоты должны также обладать безупречным эстетическим вкусом. Именно поэтому идея воспитания патриотов посредством вокального искусства прослеживается и в другом поджанре юэ-гэ – камерных произведениях, включающих лирические песни и романсы, без которых трудно научить воспитанников прекрасному.

Как самостоятельный жанр романс в Китае появился в 1920-е гг. Необходимо отметить его главные отличия от массовой песни: исполнение романсов требовало профессиональной подготовки, поскольку романс представляет академическое музыкальное направление и требует от исполнителя более высокого уровня владения музыкальным языком; романс в основном передавал личные переживания и чувства человека. Однако при этом чувства героев романса были связаны с жизнью

народа и его насущными проблемами, поэтому так же, как и патриотические песни, романсы обладали актуальным содержанием. С точки зрения Сяо Юмэя, автора известных романсов 1920–1930-х гг., песня должна помогать народу выражать свое новое духовное и эстетическое состояние (автор имел в виду переломные политические события в истории Китая) [13].

Авторы первых китайских романсов обращались к классикам китайской поэзии, таким как Ли Бо (701–762), Ду Фу (712–770), Чжан Цзи (768–830), Су Ши (1037–1101), подчеркивая, что темы стихотворений этих авторов не утратили актуальности и в XX в. В этой связи следует отметить романсы «Великая река» (大江东去) (автор Цинь Чжу), «Думать о весне» (想想春天) (Хуан Чжи), «Куда идет весна» (春天在哪里) (Чэнь Тяньхэ), «Думать о родине» (想想家) (Ся Чжичу), «Спросите» (问) (Сяо Юмэй) и др.

Исследователи Ван Юйхэ [1], Дэн Инчжень [7] подчеркивают, что романс как новый музыкальный жанр сочетал в себе восточную и западную традиции (в плане национального стиля и музыкальной техники), представляя эволюцию китайской композиционной техники. В прошлом китайские авторы создавали песни в одной тональности, но под влиянием европейского и русского классического романса стали применять новые методы и концепции распределения и изменения тональности и тона. По мнению Чжао Цзиньхуа, романс привел к пониманию того, что песня представляет собой общий результат труда поэта, композитора, певца и аккомпаниатора [14].

Исходя из названия, романсы китайских авторов первой половины XX в. имели разную тематику:

– воспевание красоты родной природы («В горах» (山中) (автор Чэнь Тяньхэ); «Плывут опавшие цветы» (飘零的落花), «Ступая по снегу» (踏雪寻梅) (Лю Сюэань); «Гуси, улетающие на юг» (南飞之雁语) (Сяо Юмэй));

– народная музыка («Лотосы» (采莲谣), «Кукушка» (布谷) (Лю Сюэань));

– размышления о смысле жизни («Спросите» (问) (Сяо Юмэй), «Песня о справедливости» (正气歌) (Тань Сяолин) (1912–1948));

– тоска по родине («Грусть о родине» (在家中的悲伤) (Чэнь Тяньхэ), «Не уходите» (别离) (Тань Сяолин));

– любовная лирика («Бабочки летают над цветами» (陌上花开蝴蝶飞) (Сянь Синьхай); «Помни меня» (记忆我) (Лю Сюэань)).

Идея воспитания патриотов прослеживается и в таком поджанре юэ-гэ, как популярная музыка. Сюда относятся песни к кинофильмам, театральным пьесам и эстрадные композиции. Одним из первых в этом направлении стал работать Ли Цзиньхуэй (1891–1967), китайский музыкальный деятель XX в., педагог по вокалу, композитор, один из основоположников китайской популярной музыки. Под влиянием своего старшего брата-лингвиста Ли Цзиньхуэй работал некоторое время редактором учебников родного языка для начальной школы. Именно эта работа, по его словам, пробудила его интерес к созданию детских музыкальных произведений в воспитательных целях. В 1920-е гг. он основал периодическое издание для детей («Дружок» (亲爱的)), театральную труппу «Оркестр Луна», которая играла спектакли для детей, профессиональное театральное училище, а также написал много музыкальных произведений для детей в форме песенно-танцевальных представлений и спектаклей. Песенно-танцевальные представления отличались небольшой продолжительностью, простотой сюжета и музыки, разговорными диалогами и монологами. Детские спектакли были более продолжительными, имели сюжет, персонажей, сочетали музыкальные номера (песни и танцы) и речитативы.

Историки называют Ли Цзиньхуэя прекрасным педагогом и детским психологом, о чем свидетельствуют тексты и музыка его произведений, адресованные детской аудитории [15]. Судя по содержанию, литературной обработке и особенностям музыкального языка, Ли Цзиньхуэй был хорошо знаком с интересами детей, особенностями детской психики разных возрастов. При выборе темы и сюжета он передавал содержание на доступном и в то же время богатом языке искусства. Создавая свои произведения, Ли Цзиньхуэй учитывал детскую способность фантазировать и воображать, поэтому наполнял их содержание древними народными легендами и мифами, одушевляя природу и животных. Его произведения всегда отличались просветительно-патриотическим характером, поскольку они знакомили детей с народными героями, пробуждали интерес к изучению древних традиций, воспитывали бережное отношение к родной природе.

Ли Цзиньхуэй – автор более 300 песенно-танцевальных представлений и спектаклей для детей. К его наиболее известным произведениям относятся «Воробей и маленькие дети»

(麻雀与小孩), «Виноградная фея» (葡萄仙子), «Лунная ночь» (明月之夜), «Маленький художник» (小小画家), «Три бабочки» (三只蝴蝶), «Весенняя радость» (春天的喜悦), «Кто играет со мной?» (谁和我玩), «Три маленьких ребенка» (三个小宝贝), «Хорошие друзья» (好朋友来了) и др. Исследователи Шан Цзюньбин [15], Ван Юйхэ [2] называют его произведения лучшими образцами китайской музыки для детей в плане доступности детскому пониманию, красоты мелодии и силы воздействия на внутренний детский мир. Его произведения сыграли важную роль в развитии детского музыкального образования и вошли в сокровищницу национального музыкального искусства.

Ли Цзиньхуэй известен также как автор песен для взрослой аудитории. Считая, что музыкальное искусство должно быть демократичным и доступным для всех слоев населения, поддерживать лирическое настроение и скрашивать время досуга, Ли Цзиньхуэй выпустил сборник лирических песен, в который вошли популярные в конце 1920-х гг. песни «Моросящий дождь» (毛毛雨), «Сестра, я люблю тебя» (妹妹我爱你), «Специальный экспресс» (特别快车), «Ночь была глубокой» (夜深沉), «Маленький Жасмин» (小小茉莉) и др. Эти песни мгновенно стали популярными среди молодежи и людей пожилого возраста благодаря красоте мелодий и простому содержанию о светлых человеческих чувствах.

В 1920-е гг. по инициативе Ли Цзиньхуэя в Шанхае были организованы несколько музыкальных ансамблей, которые исполняли его музыкальные и вокальные сочинения. Впоследствии самым популярным стал «Ансамбль песни и танца Луны», который активно участвовал в культурной жизни не только города, но и всей страны. С 1930-х гг. данный коллектив помимо концертной стал заниматься также звукозаписывающей деятельностью и был включен в состав шанхайской киностудии Lianhua Pictures, ООО (联华影业公司). Таким образом, музыкальные произведения Ли Цзиньхуэя звучали и в популярных фильмах своего времени, таких как «Маленький ангел» (小天使), «Западный регистр» (西厢记), «Три смеха» (三笑) и др.

Как утверждают исследователи Лю Цзинь [9], Ся Цзюньвэй [11], музыка Ли Цзиньхуэя оказала заметное влияние на формирование эстетического вкуса многих последующих поколений китайцев и способствовала дальнейшему развитию жанров синь инь-юэ (новой музыки).

Проследивая эволюцию идеи воспитания патриотов средствами вокального искусства, следует назвать и произведения для музыкальных театральных постановок, адресованных взрослой аудитории, которые зародились в 1930-е гг. на основе музыкально-танцевальных спектаклей Ли Цзиньхуэя для детей. Данные музыкальные спектакли относятся китайскими музыковедами к первым шагам в области национального оперного искусства в Китае [9]. Опираясь на музыкальную и композиционную базу для этих произведений, разработанную Ли Цзиньхуэем в 1920-е гг., композиторы старались приблизить свои произведения к разным группам населения. Именно поэтому сюжеты включали яркие образы народных героев, исторические события из жизни Китая, проблемы современного китайского общества.

Музыка и песни, написанные для музыкальных спектаклей, становились очень популярными среди населения благодаря доступности музыкального языка. Среди известных музыкальных спектаклей следует назвать «Шторм на Янцзы» (1934) (扬子江暴风雨) (музыка Не Эра, слова Тянь Ханя (1898–1968)), «Персиковый источник» (桃花源) (музыка Чэнь Тяньхэ, либретто А Иня (1900–1977)) и др. Последний спектакль был создан в 1937 г. и исполнялся артистами фронтовой концертной бригады.

Резюмируем представленный материал. Новое направление в китайской музыке синь инь-юэ отвечало духу своего времени, т. к. предназначалось для широких народных масс, пробуждало в народе коллективные и патриотические чувства, способствующие воспитанию нового человека, готового служить своей стране, активно участвуя в социально-политических преобразованиях. Синь инь-юэ и ее жанры наполнили китайскую музыкальную культуру первой половины XX в. новым характером, поскольку появилось совершенно новое общенародное музыкальное искусство, от которого веяло патриотизмом, национальным духом и любовью к своему народу. Более того, синь инь-юэ разделилось на разные жанры (от детских песен, легкой досуговой музыки до серьезных патриотических песен), что позволило отразить в музыке и песнях жизненные потребности разных групп населения. Именно поэтому современные китайские педагоги активно используют педагогический потенциал синь инь-юэ в воспитательной работе с молодежью, считая данное музыкальное направление особым культурным фе-

номеном, который не утратил актуальности в современном мире.

Список литературы

1. Ван Юйхэ. Китайская современная музыкальная история. Пекин: Нар. муз. изд-во, 2005 (на кит. яз.).
2. Ван Юйхэ. Современная и новейшая история китайской музыки. Пекин: Нар. муз. изд-во, 1994 (на кит. яз.).
3. Вэй Яньгэ. Новая музыка Китая 20–40-х годов. М.: Наука, 1993.
4. Гуань Цзяньхуа. Международный симпозиум по поликультурному музыкальному образованию в мире // Вестн. Центр. муз. консерватории. 2005. № 2. С. 107–112 (на кит. яз.).
5. Гуань Цзяньхуа. Начало XXI века: мировое мультикультурное музыкальное образование // Вестн. Шанх. консерватории. 2009. № 1. С. 127–136 (на кит. яз.).
6. Гуань Цзяньхуа. Три поворота в концепции музыкального образования в 21 веке // Журн. Нанкин. ун-та искусств. Сер.: Музыка и сценическое искусство. 2008. № 2. С. 101–107 (на кит. яз.).
7. Дэн Инчжень. Реформа образования в высших музыкальных учебных заведениях // Журн. Тайюан. гор. проф.-техн. колледжа. 2015. № 1. С. 142–143 (на кит. яз.).
8. Лей Мо, Тан Цюнь, Лю Хунчжу. Расширение миссии музыкального образования в XXI веке // Журн. Юньнан. ун-та искусств. 2008. № 57. С. 23–29 (на кит. яз.).
9. Лю Цзинь. Китайская национальная опера: 1920–1980 годы // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2009. № 117. С. 277–285.
10. Лю Цзэ. Эволюция идеи патриотического воспитания обучающихся средствами вокальных произведений в КНР // Изв. Волгogr. гос. пед. ун-та. 2019. № 9(142). С. 80–84.
11. Ся Цзюньвэй. Становление хоровой музыки в Китае в первой половине XX века // Вестн. Кемер. гос. ун-та культуры и искусств. 2018. № 45. С. 126–132.
12. Хань Ин. Романс как новый жанр в музыкальной культуре Китая XX в. // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2008. № 3. С. 57–59.
13. Чжан Кэу. Сяю Юэмэй и его роль в становлении современного китайского музыкознания: дис. ... канд. искусствоведения. Н. Новгород, 2017.
14. Чжао Цзиньхуа. Исполнение вокальной музыки. Пекин: Хайся, 1999 (на кит. яз.).
15. Шан Цзюньбин. Сделать урок музыки интересным // Научные исследования департамента образования Нинся. 2009. № 3. С. 62–65 (на кит. яз.).
16. Ши Вэйчжэн. Размышления о достоинствах современного китайского вокального искусства // Китайская музыка. 2005. №10. С. 112–116 (на кит. яз.).

1. Van Yujhe. Kitajskaya sovremennaya muzykal'naya istoriya. Pekin: Nar. muz. izd-vo, 2005 (na kit. yaz.).
2. Van Yujhe. Sovremennaya i novejschaya istoriya kitajskoj muzyki. Pekin: Nar. muz. izd-vo, 1994 (na kit. yaz.).
3. Vej Yan'ge. Novaya muzyka Kitaya 20–40-h godov. M.: Nauka, 1993.
4. Guan' Czyan'hua. Mezhdunarodnyj simpozium po polikul'turnomu muzykal'nomu obrazovaniju v mire // Vestn. Centr. muz. konservatorii. 2005. № 2. S. 107–112 (na kit. yaz.).
5. Guan' Czyan'hua. Nachalo XXI veka: mirovoe mul'tikul'turnoe muzykal'noe obrazovanie // Vestn. Shanh. konservatorii. 2009. № 1. S. 127–136 (na kit. yaz.).
6. Guan' Czyan'hua. Tri povorota v koncepcii muzykal'nogo obrazovaniya v 21 veke // Zhurn. Nankin. Un-ta iskusstv. Ser.: Muzyka i scenicheskoe iskusstvo. 2008. № 2. S. 101–107 (na kit. yaz.).
7. Den Inchzhen'. Reforma obrazovaniya v vysshih muzykal'nyh uchebnyh zavedeniyah // Zhurn. Tajuan. gor. prof.-tekhn. kolledzha. 2015. № 1. S. 142–143 (na kit. yaz.).
8. Lej Mo, Tan Cyun, Lyu Hunchzhu. Rasshirenie missii muzykal'nogo obrazovaniya v XXI veke // Zhurn. Yun'nan. un-ta iskusstv. 2008. № 57. S. 23–29 (na kit. yaz.).
9. Lyu Czin'. Kitajskaya nacional'naya opera: 1920–1980 gody // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2009. № 117. S. 277–285.
10. Lyu Cze. Evolyuciya idei patrioticheskogo vospitaniya obuchayushchihся sredstvami vokal'nyh proizvedenij v KNR // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 9(142). S. 80–84.
11. Sya Czyun'vej. Stanovlenie horovoj muzyki v Kitae v pervoj polovine XX veka // Vestn. Kemer. gos. un-ta kul'tury i iskusstv. 2018. № 45. S. 126–132.
12. Han' In. Romans kak novyj zhanr v muzykal'noj kul'ture Kitaya XX v. // Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke. 2008. № 3. S. 57–59.
13. Chzhan Keu. Syayu Yumej i ego rol' v stanovlenii sovremennogo kitajskogo muzykoznanija: dis. ... kand. iskusstvovedeniya. N. Novgorod, 2017.
14. Chzhao Czin'hua. Ispolnenie vokal'noj muzyki. Pekin: Hajsya, 1999 (na kit. yaz.).
15. Shan Czyun'bin. Sdelat' urok muzyki interesnym // Nauchnye issledovaniya departamenta obrazovaniya Ninsya. 2009. № 3. S. 62–65 (na kit. yaz.).
16. Shi Vejchzhen. Razmyshleniya o dostoinstvah sovremennogo kitajskogo vokal'nogo iskusstva // Kit. muzyka. 2005. №10. S. 112–116 (na kit. yaz.).

Role of musical direction of Xin Yin-Yue in patriotic education of youth in the People's Republic of China

The article deals with the topical issue of the patriotic education of the Chinese youth. There is revealed the pedagogical potential of the new musical direction in the Chinese culture – Xin Yin-Yue and its subgenres (school song and mass song) in the patriotic education in the People's Republic of China.

Key words: *patriotic education, art of singing, new Chinese music (Xin Yin-Yue), genre of school song (Sjujetan Yue-Ge), genre of mass song (Yue-Ge).*

(Статья поступила в редакцию 13.12.2019)

Н.Л. БАЙДИКОВА
(Москва)

КЛАССИФИКАЦИИ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Предложены классификации ТСО по различным критериям (способ представления информации, характер воздействия на органы чувств, степень интерактивности, охват обучающихся, дидактическая задача, степень участия педагога в обучении, роль в решении дидактической задачи, количество решаемых дидактических задач, подключение к телекоммуникационным сетям). Выявлены лингводидактические возможности применения разных видов технических средств.

Ключевые слова: *технические средства обучения, аудиовизуальные средства, программированное обучение.*

Образование как одна из важнейших сфер общественной жизни не может стоять в стороне от развития науки и техники. Появление новых типов технических устройств никогда не оставалось незамеченным педагогами, которые стремились поставить технические достижения на службу обучению и воспитанию подрастающих поколений. Современные инфор-

мационные и коммуникационные технологии выводят обучающие средства на новый качественный уровень. Цель данной статьи – уточнить существующие классификации технических средств обучения (ТСО) с учетом развития технологий и очертить лингводидактические возможности их применения.

В словаре С.И. Ожегова приводятся такие значения понятия «средство»: «1. Прием, способ действия для достижения чего-н. 2. Орудие (предмет, совокупность приспособлений) для осуществления какой-н. деятельности» [7, с. 1118]. Как видно из определений, первое значение является более абстрактным и общим по сравнению со вторым. В педагогике для описания способов педагогической деятельности используются такие понятия, как «прием обучения» и «метод обучения». Поэтому под средствами обучения в большинстве педагогических работ понимаются инструменты и приспособления материальной природы. Например, В.А. Сластенин и коллектив его соавторов включают в средства обучения (дидактические средства) учебные и наглядные пособия, демонстрационные устройства, технические средства и др. [8, с. 335].

Технические средства обучения (ТСО) всегда выделялись в особую группу средств, особенно при обучении иностранному языку, но главенствующее место в образовательном процессе отводилось нетехническим средствам, а именно учебнику в составе учебно-методического комплекта (УМК) [1]. ТСО играли второстепенную, вспомогательную роль в обучении, пока научно-технический прогресс не привнес в жизнь общества такое техническое средство, как компьютер. Конечно, информационно-коммуникационные технологии еще не смогли заменить традиционный учебник, однако значимость ТСО благодаря им существенно возросла.

На сайте Национальной педагогической энциклопедии приводятся несколько определений ТСО из разных источников: 1) «устройства и приборы, служащие для усовершенствования педагогического процесса, повышения эффективности и качества обучения путем демонстрации аудиовизуальных средств» («Педагогический словарь»); 2) «технические устройства и соответствующие им носители информации, применяемые для повышения эффективности учебного процесса и облегчения обучающей деятельности педагога и учебной деятельности учащихся» («Профессиональное образование. Словарь»); 3) «дидакти-

ческие материалы, предъявляемые обучаемым с помощью соответствующих технических устройств обучения» («Словарь по технологиям обучения») [6].

Процитированные определения содержат указания на наличие двух обязательных аспектов ТСО. Данное понятие включает в себя следующие компоненты:

- технические устройства (приборы, аппаратура);
- используемые ими носители информации (аудиовизуальные средства, дидактические материалы).

Согласно ГОСТу P53626-2009, разработанному Московским государственным технологическим университетом «Станкин», технические средства обучения классифицируются по следующим признакам [2]:

- 1) способу представления информации (экранные, звуковые и экранно-звуковые);
- 2) характеру воздействия на органы чувств (визуальные, аудиальные и аудиовизуальные);
- 3) степени интерактивности (без обратной связи и с обратной связью);
- 4) способу организации процесса обучения (индивидуальные, индивидуально-групповые, коллективные);
- 5) функциональному назначению (технические средства передачи учебной информации, технические средства контроля знаний, тренажеры, технические средства обучения и самообучения, вспомогательные, комбинированные);
- 6) принципу действия (механические, электромеханические, оптические, звукотехнические, электронные, комбинированные).

По способу представления информации ТСО классифицируются на экранные, звуковые и экранно-звуковые. В зависимости от способа предъявления информации при ее восприятии используется соответствующий сенсорный канал. По характеру воздействия на органы чувств можно выделить визуальные, аудиальные и аудиовизуальные средства. Эти классификации имеют дело с одними и теми же группами ТСО, но рассматривают их, если исходить из теории передачи информации, с двух противоположных позиций – с точки зрения передатчика информации и с позиции ее приемника.

Способ предъявления информации важен при учете особенностей восприятия обучающихся с доминированием визуального или аудиального сенсорных каналов. Сочетание ТСО

разных видов создает возможности для индивидуализации обучения в двух направлениях. С одной стороны, осознанное применение ТСО с визуальным или звуковым способом предъявления информации облегчает ее рецепцию ученикам с соответствующим типом восприятия. С другой стороны, дидактически выверенная степень психологического напряжения при поступлении информации по второстепенному, а не доминирующему каналу будет выполнять развивающую функцию. Задача педагога состоит в целесообразном и продуманном использовании визуальных, аудиальных и аудиовизуальных средств.

По степени интерактивности можно выделить ТСО без обратной связи и с обратной связью. Наличие обратной связи у ТСО определяет, прежде всего, возможности его использования в самостоятельной работе учащихся. Интерактивные ТСО имеют гораздо больший дидактический потенциал для самостоятельного применения обучающимися, а неинтерактивные ТСО чаще всего требуют присутствия педагога для управления процессом обучения. Конечно, задания с применением ТСО без обратной связи могут выполняться учащимися и дома. Например, все современные УМК по иностранному языку имеют DVD-диск с аудио- и видеозаписями. Звуковое приложение к учебнику может быть размещено также на интернет-странице издательства. Домашние задания по иностранному языку сегодня обязательно включают развитие аудитивных иноязычных навыков и умений. Но если при этом применяются ТСО без обратной связи, то может возникнуть два рода проблем. Во-первых, отсутствие или недостаток уверенности учащегося в правильности полученного результата. Эта проблема может быть решена с помощью предоставления ключей для сверки, например скрипта текста, предназначенного для аудирования. Но в этом случае появляется вторая проблема: соблазн недобросовестного выполнения задания или же его невыполнения. Эффективность применения ТСО без обратной связи в самостоятельной работе учащихся зависит от степени их ответственности и исполнительности.

Интерактивные ТСО преодолевают указанные проблемы за счет предоставления обратной связи, которая следует за выполнением учащимися определенных действий по выполнению задания. Г.М. Коджаспирова и К.В. Петров называют такие ТСО средствами с разветвленной программой, которая предлагает различные режимы работы в зависимости от об-

ратной связи, в противоположность ТСО с линейной программой работы, которая не может обеспечить обратную связь [4, с. 12]. Однако такое толкование понятий «линейная программа» и «разветвленная программа» вступает в противоречие со значениями, которые закрепились за этими терминами в области программированного обучения.

Основы программированного обучения были заложены в 50-х гг. прошлого века американским психологом-бихевиористом Берретом Скиннером. Он создал обучающее механическое устройство, которое на практике позволило проверить выдвинутые им принципы самообучения: немедленная обратная связь, дозированность материала, индивидуальный темп учебной работы. Учащимся на экране обучающей машины предлагалось задание, обычно предложение с пропуском для заполнения. Пропущенную часть нужно было записать в окошке рядом с предложением, после чего можно было открыть ответ (восстановленное предложение) для сверки со своим вариантом и переходить к следующему предложению [10].

Хотя программированное обучение Скиннера позволяло каждому ученику продвигаться в своем темпе, оно не предусматривало вариативности этого продвижения. Все ученики выполняли одинаковые задания, выстроенные в линейной последовательности. Таким образом, ТСО с линейной программой предоставляют обратную связь, но предлагают лишь одну программу работы.

Этот недостаток линейных программ был преодолен Норманом Краудером, который предложил концепцию обучения на основе разветвленных программ: «Линейное программирование представляет собой попытку приспособить простую условно-рефлекторную модель процесса научения для целей обучения. Методика разветвленного программирования использует возможность направлять обучаемого к необходимому материалу на основе выбора учащимся ответа на вопрос, включенный в текст» [5, с. 67]. В зависимости от выбора ответа из нескольких предложенных (так называемая методика множественного выбора) разветвленная программа определяет для ученика следующий вопрос, который может быть нацелен на продолжение тренировки старого материала или на освоение нового.

Практически одновременно со Скиннером и Краудером разрабатывается еще один тип программированного обучения – с помощью адаптивных программ. Автор концепции адап-

тивного обучения Гордон Паск предложил обучающую программу на основе ЭВМ, которая учитывала такие параметры, как скорость ответов учащихся и количество ошибок, для определения оптимального уровня сложности предлагаемых заданий [11, с. 354]. По сравнению с разветвленными, адаптивные программы делают индивидуализированным не только сам процесс обучения, но и его содержание. Современные компьютеризованные обучающие программы, хотя и поднялись на гораздо более высокий технологический уровень, опираются на принципы и приемы программированного обучения, разработанные создателями линейных, разветвленных и адаптивных программ.

Итак, по *степени интерактивности* мы выделяем ТСО без обратной связи и с обратной связью, которая осуществляется с помощью линейных, разветвленных и адаптивных программ. Наличие обратной связи у ТСО – важная дидактическая характеристика, обеспечивающая повторяемость, автономность и контроль учебных действий обучающихся. Данные функциональные возможности позволяют использовать программированные ТСО для формирования и развития навыков, что особенно важно при обучении иностранным языкам.

Упражнения в тестовом формате для обработки лексических и грамматических навыков являются неотъемлемым и, очевидно, самым главным компонентом любой компьютерной программы, предназначенной для обучения иностранному языку. Роль программированных средств обучения в современной лингводидактике настолько велика, что часто они вычлняются в отдельную группу независимо от критерия классификации. Например, А.Н. Щукин выделяет средства программированного обучения наряду со звукотехническими, светотехническими и звукосветотехническими [9, с. 238].

Говоря о применении программированных ТСО в обучении иностранным языкам, важно помнить, что формирование языковых навыков не является приоритетным результатом этой предметной области. Практическая цель обучения иностранному языку направлена на овладение языком в четырех видах речевой деятельности – говорении, аудировании, чтении и письме. Методический перекос в сторону языковых навыков в ущерб речевым умениям не может быть оправдан всеобщей увлеченностью современными технологиями и тезисом о необходимости шагать в ногу со вре-

менем. Только оправданное применение интерактивных ТСО может послужить реальному, а не декларируемому повышению эффективности учебного процесса.

Кроме решения вопроса об адекватном использовании программированных ТСО для достижения предметных практических результатов, перед педагогами стоит задача не растерять, а преумножить общеобразовательные ценности, которые накоплены отечественным образованием. Сегодня уже не высказывается крайняя позиция о том, что роботы могут полностью заменить педагогов, однако доля общения молодежи в режиме «человек – машина» по сравнению с режимом «человек – человек» неуклонно возрастает. В связи с этим роль учителя, преподавателя становится более значимой именно в общеобразовательном аспекте, когда речь идет о воспитании и развитии личности обучаемых. Так, О.С. Гребенюк отмечает, что программированного обучения недостаточно для развития основных сфер человека, таких как интеллектуальная, мотивационная, эмоциональная и волевая, а также для формирования учебной деятельности в целом [3, с. 61–63].

Следующий критерий классификации ТСО – *способ организации процесса обучения*, в соответствии с которым выделяют индивидуальные, индивидуально-групповые и коллективные ТСО. На наш взгляд, данная классификация отражает в первую очередь количественный параметр – возможность использования ТСО для обучения индивидуально, в малых группах и в целом коллективе (классе или даже потоке). Количественный параметр сопряжен с соответствующими формами обучения: индивидуальной, групповой и фронтальной. Итак, более обоснованно было бы разделить ТСО на индивидуальные, групповые и коллективные (поточные) по *охвату учащихся*.

По *функциональному назначению* среди ТСО ГОСТ Р53626-2009 выделяет технические средства передачи учебной информации, технические средства контроля знаний, тренажеры, технические средства обучения и самообучения, вспомогательные, комбинированные. Хотя все перечисленные виды ТСО отражают выполняемые ими разнообразные функции, они не представляют собой равноправных членов единой классификации, а могут быть разделены, в свою очередь, на четыре группы.

По *дидактическим задачам* ТСО следует подразделить на технические средства пе-

редачи учебной информации, тренажеры для отработки учебного материала и технические средства контроля знаний, умений и навыков. Поскольку дисциплина «Иностранный язык» ориентирована на достижение практических результатов, особую роль для иноязычного образования приобретают тренировочные тренажеры, а также ТСО контроля и оценки сформированности компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

По степени участия педагога и обучающегося в обучении можно выделить технические средства обучения и самообучения. Последние являются необходимым дидактическим инструментом формирования и развития учебной автономии обучаемых в рамках современной педагогической концепции учения на протяжении всей жизни.

По роли в осуществлении дидактической задачи можно назвать основные и вспомогательные ТСО. Например, основным средством обучения иноязычному аудированию является аудиозапись.

По количеству решаемых дидактических задач ТСО подразделяем на простые и комплексные. Самым ярким примером комплексного ТСО является компьютер.

Еще один критерий, который обычно применяется для классификации ТСО – принцип действия устройства. В соответствии с ним выделяются механические (например, механические часы, секундомер), электромеханические (проигрыватель), оптические (микроскоп), звукотехнические (радиоприемник), электронные и комбинированные ТСО. В настоящее время подавляющее большинство ТСО, используемых при обучении, являются электронными, поэтому классификация ТСО по критерию принципа их устройства и работы теряет свою актуальность. Кроме того, подразделение электронных устройств на аналоговые и цифровые также уходит из педагогической повестки, т. к. цифровые устройства как более совершенные практически вытеснили аналоговые с потребительского рынка.

Следует отдельно остановиться на таком техническом средстве, как компьютер. Он занимает особое место практически во всех рассмотренных классификациях в силу сочетания в себе технических возможностей всех ТСО, которые имелись в распоряжении педагогов до его появления. Комплексность и многозадачность компьютера значительно увеличиваются при его подключении к телекоммуникационным сетям. В этом случае принято говорить об информационно-коммуникационных технологиях (ИКТ), или интернет-технологиях. Под-

ключение к телекоммуникационным сетям – важный критерий классификации современных ТСО, который также участвует в определении таких дидактических понятий, как «смешанное обучение», «электронное обучение», «сетевое обучение».

Таким образом, для современной лингводидактики представляется необходимым выделить классификации ТСО по следующим критериям (см. табл. ниже):

- 1) способ представления информации;
- 2) характер воздействия на органы чувств;
- 3) степень интерактивности;
- 4) охват обучающихся;
- 5) дидактическая задача;
- 6) степень участия педагога в обучении;
- 7) роль в осуществлении дидактической задачи;
- 8) количество решаемых дидактических задач;
- 9) подключение к телекоммуникационным сетям.

Классификации ТСО

Критерий классификации	Виды ТСО
1. Способ представления информации	Экранные, звуковые, экранно-звуковые
2. Характер воздействия на органы чувств	Визуальные, аудиальные, аудиовизуальные
3. Степень интерактивности	Без обратной связи, с обратной связью (с линейной, разветвленной, адаптивной программой)
4. Охват обучающихся	Индивидуальные, групповые, коллективные (поточные)
5. Дидактическая задача	ТСО передачи учебной информации, тренажеры, ТСО контроля знаний, умений и навыков
6. Степень участия педагога в обучении	ТСО обучения, ТСО самообучения
7. Роль в осуществлении дидактической задачи	Основные, вспомогательные
8. Количество решаемых дидактических задач	Простые, комплексные
9. Подключение к телекоммуникационным сетям	Без доступа к сетям, с доступом к сетям (ИКТ)

Современные ТСО предлагают широкие возможности для решения многих лингводидактических задач, выполняют различные обучающие и общеобразовательные функции, обладают мощным потенциалом оптимизации учебного процесса. Однако стоит отметить, что технические устройства и используемые ими носители информации являются всего лишь средствами, а не самоцелью. Их использование должно подчиняться дидактической цели и быть методически оправданным. Только в этом случае ТСО смогут реализовать заложенный в них потенциал, а значит, способствовать усовершенствованию педагогического процесса и приносить эффективные образовательные результаты.

Список литературы

1. Бим И.Л. Некоторые исходные положения теории учебника иностранного языка // *Иностр. яз. в школе*. 2002. № 3. С. 3–8.
2. ГОСТ Р53626-2009. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Технические средства обучения. Общие положения [Электронный ресурс] // *Техэксперт*. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200080386> (дата обращения: 03.12.2019).
3. Гребенюк О.С. *Общая педагогика: курс лекций*. Калининград: Калинингр. ун-т, 1996.
4. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. *Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений*. М.: Изд. центр «Академия», 2001.
5. Краудер Н. О различиях между линейным и разветвленным программированием // *Программированное обучение за рубежом: сб. ст. / под ред. И.И. Тихонова*. М.: Высш. шк., 1968. С. 58–67.
6. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://didacts.ru/termin/tehnicheskie-sredstva-obuchenija.html> (дата обращения: 01.12.2019).
7. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка*. М.: ООО «Издательство Оникс», ООО «Издательство «Мир и образование»», 2011.
8. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. *Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина*. М.: Изд. центр «Академия», 2002.
9. Шукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов*. М.: Филоматис, 2004.
10. Skinner B. F. *Teaching Machines // Science, New Series*. 1958. Vol. 128. Is. 3330. P. 969–977.
11. Pask G. *Heinz von Foerster's Self Organization, the Progenitor of Conversation and Interaction Theories // Systems Research*. 1996. Vol. 13. No. 3. P. 349–362.

* * *

1. Bim I.L. *Nekotorye iskhodnye polozheniya teorii uchebnika inostrannogo yazyka // Inostrannye yazyki v shkole*. 2002. № 3. S. 3–8.

2. GOST R53626-2009. *Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v obrazovanii. Tekhnicheskie sredstva obucheniya. Obshchie polozheniya [Elektronnyj resurs] // Tekhekspert*. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200080386> (data obrashcheniya: 03.12.2019).

3. Grebenyuk O.S. *Obshchaya pedagogika: kurs lekciy*. Kaliningrad: Kaliningr. un-t, 1996.

4. Kodzhaspirova G.M., Petrov K.V. *Tekhnicheskie sredstva obucheniya i metodika ih ispol'zovaniya: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij*. M.: Izd. centr «Akademija», 2001.

5. Krauder N. *O razlichiyah mezhdru linejnym i razvetvlyonnym programmirovaniem // Programmirovannoe obuchenie za rubezhom: sb. st. / pod red. I.I. Tihonova*. M.: Vyssh. shk., 1968. S. 58–67.

6. Nacional'naya pedagogicheskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://didacts.ru/termin/tehnicheskie-sredstva-obuchenija.html> (data obrashcheniya: 01.12.2019).

7. Ozhegov S.I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. M.: ООО «Izdatel'stvo Oniks», ООО «Izdatel'stvo «Mir i obrazovanie»», 2011.

8. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. *Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / pod red. V.A. Slastenina*. M.: Izd. centr «Akademija», 2002.

9. Shchukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika: ucheb. posobie dlya prepodavatelej i studentov*. M.: Filomatis, 2004.

Classification of technical teaching aids: linguodidactic aspect

The article deals with the classifications of technical teaching aids by different criteria (the way of presenting the information, the character of the effect on the sensory organs, the degree of interactivity, the coverage of students, the didactic task, the degree of the teacher's participation in teaching, the role in solving the didactic task, the quantity of the solved didactic tasks, the connection to the telecommunicative network). There is revealed the linguodidactic potential of the use of the different kinds of technical aids.

Key words: *technical teaching aids, audiovisual aids, programmed education.*

(Статья поступила в редакцию 20.12.2019)

С.Г. НОВИКОВ
(Волгоград)

«НОВЫЙ ЧЕЛОВЕК» КАК ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Рассматривается конструкт «новый человек» как педагогический продукт, создаваемый в рамках глобальных проектов переустройства общества. Утверждается, что намерение воспитать «нового человека» не выступает маркером «тоталитарности» организаторов воспитательной системы, но свидетельствует о наличии у них стремления сформировать субъекта поступательно-развития и нравственного обновления социума.



Ключевые слова: *новый человек, транзикация, глобальный проект, субъект перемен, идеал.*

Введение. Россия сегодня собирается совершить переход из индустриального общества в постиндустриальное (постпроизводительное). От того, насколько быстрой и полнокровной будет эта транзикация, зависит место нашей страны на «великой шахматной доске», будущее как современных, так и еще неродившихся поколений россиян. На первый взгляд, успех транзикации обуславливается преимущественно наращиванием национального технологического и экономического потенциалов. Не отрицая значения этих факторов, заметим, что они сами являются производными от потенциала *человеческого*. Иными словами, сохранение России в качестве глобального актора определяется, прежде всего, тем, будет ли сформирован в стране *субъект перемен* – личность, способная дать ответ вызовам новой социокультурной реальности. Эта реальность обладает *качественными* отличиями от «старого» допостиндустриального мира: «живой труд» заменяется в ней искусственной биоавтоматической системой, знания превращаются в главный ресурс развития, риски от деятельности людей приобретают всевозрастающий характер и пр. Соответственно, грядущий социальный универсум потребует от человека не только новых знаний и компетенций, но и новой ценностной ориентации (*постматериалистической*), неизвестной основной массе землян ни в один из предшествовавших периодов всемирной истории [7].

Данное обстоятельство дает нам основание называть субъекта постиндустриализма «новым человеком» (противопоставляя его тем самым «старому человеку» эпохи, растянувшейся от рождения рода Ното до наших дней). Полагаем, что вопрос о личностных качествах этого субъекта, его системе ценностей, не говоря уже о средствах и методах его формирования, должен стать одним из ведущих для отечественной педагогической теории и практики второй четверти XXI в.

Уникальность переживаемого момента истории вызывает соблазн посчитать уникальной проблему проектирования и выращивания «нового человека». Рискнем утверждать, что подобный вывод был бы ошибочным. Наоборот, в педагогическом сознании минувших времен неоднократно рождалась идея пестования личности, принципиально отличающейся по своим ценностно-мировоззренческим ориентирам от той, что была типичной для своей эпохи.

Цель статьи. В интересах доказательства данного тезиса выявим, *как и когда* в историко-педагогическом процессе появлялись те проекты, которые мы можем рассматривать как намерения явить миру «нового человека».

Методология исследования. Для реализации заявленной цели обратимся к возможностям: 1) системного подхода к исследованию социальных систем (Р. Барт, Л.С. Выготский, Э.В. Ильенков, К.М. Кантор, К. Леви-Строс, К. Маркс, Ю. Хабермас и др.), который обнаруживает существование в прошлом образовательных проектов как *подсистем* социальных проектов; 2) социокультурного подхода к истории образования (В.Г. Безрогов, М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, С.Г. Новиков и др.), ставящего факты и явления обучения и воспитания в контекст *социальных связей и культурных программ* общества; 3) антропологической интерпретации историко-педагогического процесса (Б.М. Бим-Бад, Е.Г. Ильяшенко, И.А. Колесникова, В.К. Пичугина и др.), позволяющей взглянуть на прошлое образования с точки зрения того, *какой* образ человека предлагался и реализовывался акторами целенаправленной социализации. Конфигурирование названных инструментов описания и концептуального осмысления историко-педагогического процесса выводит нас на *трансдисциплинарное* видение феномена «нового человека», побуждает к синтезированию ракурсов его исследования, бытовавших ранее независимо друг от друга (вследствие разде-

ления гуманитарной науки на изолированные сегменты).

Результаты исследования. Применение заявленной методологии обнаруживает, что стремление сформировать «нового человека» сопровождало появление каждого *глобально-проекта*. Его соавторы разрабатывали соответствующий *идеал*, а иногда и *модель* субъекта, материализующего в социальной практике систему ценностей, лежащую в основании желаемого Будущего. Поясним, что термином «глобальный проект» мы маркируем те социальные мегапроекты, которые имели целью реализовать некую идею, не знающую государственных границ и предназначенную для всего человечества. Термином «идеал» обозначаем искусственно созданный образец, определяющий качества личности, признаваемые нормативными и нравственно оправданными. Ну а «модель» в данном случае – это конструкт, переводящий идеал в плоскость социальной практики путем «поименного» отбора качеств и базовых ценностей «идеальной личности». Другими словами, если идеал может формироваться стихийно под влиянием какой-то мировоззренческой системы, то модель всегда является результатом целенаправленных сознательных интеллектуальных усилий. При этом модель, как правило, рождается из конфронтации идеала с действительностью, что превращает ее в реальную цель воспитания.

Если задаться вопросом о том, *когда* впервые в истории европейского образования родился проект формирования «нового человека», то можно утверждать, что это произошло в I в. н. э., вместе с появлением христианства. Это учение, хотя и родилось на Ближнем Востоке, стало фундаментом европейской цивилизации и образования на многие столетия. Согласимся с В.Г. Безрозовым, что сама идея была связана «с переосмыслением в первоначальном христианстве отношения ко всему новому» [10, с. 477]. Дело в том, что новое, с точки зрения грека и римлянина античной эпохи, было «скорее несовершенно, нежели приемлемо» [Там же, с. 476]. Первые же христиане полагали, что, оно – указание на *вектор* движения к *совершенству*. Описывая эту позицию, С.С. Хоружий отмечает, что лейтмотивом первохристианского мироощущения был «уход, удаление, разрыв с прежним, “ветхим” человеком и всей “ветхой” жизнью, обращение и переворот, совершившиеся в человеческом существовании», – тот переворот, который лучше всего выражается словами «новый человек» и «новая жизнь» [11]. Напомним,

апостол Павел прямо призывал своих сторонников «отложить прежний образ жизни ветхого человека, истлевающего в обольстительных похотях... и облечься в нового человека, созданного по Богу, в праведности и святости истины» (Еф. 4: 22, 24).

По точному замечанию В.Г. Безрогова, раннее христианство, «взяв своим базовым понятием слово “новый”, сформулировало в итоге бинарную оппозицию “ветхий человек” – “новый человек”» [10, с. 478]. В соответствии с заповедями основоположника учения, «новый человек» должен был любить ближних и дальних, включая врагов, благословлять проклинающих, творить добро ненавидящим его. Он также должен был преодолевать вражду между «трудящимися и обремененными», объединяться с бедняками всех этносов «в борьбе за свободу своих народов, за личную свободу каждого, за богатства духовные...» [4, с. 184].

Следующим европейским по происхождению проектом воспитания «нового человека» мы могли бы считать замысел гуманистов эпохи Возрождения. Тогда на смену средневековому аскетическому идеалу (индивиду, лишь сосуществующему с окружающим миром, отрицающему его чувственные радости и погрязшему в общении с Богом) приходит идеал всесторонне развитой личности. Его авторы – педагоги-гуманисты – исходили из отличного от средневекового тезиса «об изначальной благодати человеческой природы, а не ее греховности», о способности человека «к постижению мира и созиданию, к нравственному самосовершенствованию, которое всецело зависит от его собственной воли, а не от провидения» [2, с. 218]. Идеал «нового человека» гуманистов проистекал из их антропоцентристского мировидения. Дж. Пико делла Мирандола вкладывал в уста Бога следующие слова: «Я ставлю тебя в центре мира, чтобы оттуда тебе было удобнее обозревать все, что есть в мире. Я не сделал тебя ни небесным, ни земным, ни смертным, ни бессмертным, чтобы ты сам, свободный и славный мастер, *сформировал себя в образе, который ты предпочитаешь*» (курсив наш. – С.Н.) [8].

Применение к ренессансному идеалу воспитания термина «новый человек» вряд ли вызовет возражение у кого-то из специалистов в области истории образования или культуры. Уж крайне радикально отличается *этот* идеал от того, который существовал в Западной Европе чуть ли не тысячелетие. Однако данный термин вполне приложим и к другим идеалам воспитания, предлагавшимся в рамках ряда социально-политических и (или) рели-

гиозных проектов. Мы имеем в виду, прежде всего, проекты, получившие именование *Реформация, Просвещение*, а также буддийский, конфуцианский и пр.

Философская или религиозная идея, которая оказывалась их базисом, первоначально была маргинальной. Скажем, Конфуций, разработавший идеал «цзюнь-цзы» («благородного мужа»), не смог при жизни заинтересовать своими идеями никого из правителей китайских царств, и число его последователей (учеников), согласно традиции, не превышало 3 000 чел. Однако этот «новый» для китайского общества человек стал со временем нормативным образцом. И его качества («пять добродетелей» / «у дэ»: «гуманность», «благопристойность», «справедливость», «мудрость», «верность») сделали ориентиром для воспитания на тысячелетия. «Экспансия» конфуцианского идеала произошла во многом вследствие превращения учения в государственную идеологию, в средство социального контроля. Идеал воспитания оказался важнейшим элементом «мягкой силы», позволявшей добиваться желаемого результата без принуждения, при *добровольном* участии субъекта.

Подобная метаморфоза идеала «нового человека» представляется нам типичной. Его генезис неизменно обуславливался упадком традиционных для того или иного общества социальных норм (включая нравственные), а распространение – нередкой поддержкой или как минимум доброжелательным отношением элиты (или ее части). Так обстояло дело с конфуцианством в Китае, с буддизмом в Индии эпохи Маурьев (когда император Ашока принял учение Шакьямуни). Такой же была судьба идеала «нового человека» философов-просветителей. Он складывался на фоне ослабления традиционных феодальных порядков, вступивших в противоречие с требованиями жизни, существовал первоначально в сознании узкой группы интеллектуалов, но постепенно завоевывал симпатии все более широких социальных слоев, включая правящую элиту. Отечественные исследователи точно заметили: «Идеал “нового человека” актуализировался во все критические времена. “Новый человек” есть симптом и итоговый результат многих кризисов в структуре и иерархии признанных и легитимизированных властью и обществом педагогических идеалов» [1, с. 73].

Действительно, намерение спроектировать и сформировать «нового человека» рождается вследствие неудовлетворенности наличным состоянием социума, нравственной атмосферой в нем и тем, какой личностный образец

предлагается современникам. Такая ситуация сложилась и в России на рубеже XIX–XX вв. Тогда обнажились все противоречия имперской модернизации, проводившейся правящими кругами со времен Петра I. Эта политика породила невиданный ранее феномен – социокультурный раскол, разделивший единую страну на два воспитательных пространства, на которых формировались носители двух разных культур (имплантированной антропоцентристской и автохтонной социоцентристской). Воспитание, транслируя полярные ценностные системы и идеалы, продуцируемые данными культурами, оказалось не в состоянии обеспечить взаимопонимание обоих сегментов отечественного социума [5]. Социальная поляризация, пауперизация, чуждые народному сознанию модернистские ценности (инициативность, предприимчивость, целерациональность и пр.) – плоды избирательной, неорганичной модернизации «вдогонку» – способствовали революционному взрыву 1917 г. Партия большевиков, обуздавшая и возглавившая народный гнев против ускоренной вестернизации с ее «экономическим человеком» (нацеленным на материальный успех, личную выгоду), не могла отказаться от идеи *догоняющего* развития. Она стремилась ликвидировать отставание России от лидеров капиталистической мир-системы, превратить ее в лидера истории.

Именно в связи с таким целеполаганием и возникает проект воспитания субъекта «рывка в будущее». По мысли теоретиков большевизма, «новый человек» должен был стать и продуктом, и строителем «нового мира». Стратегическая цель в области воспитания была сформулирована уже в 1919 г. в Программе РКП(б). Излагая ее посыл, Н.И. Бухарин и Е.А. Преображенский писали о намерении перестроить всю систему образования в интересах формирования у молодежи «новых навыков мыслей, нового миропонимания» [3].

Впрочем, к проектированию «нового человека» лидеры партии-государства приступили лишь с окончанием Гражданской войны в 1921 г. Соавторов проекта можно условно разделить на две группы: стратегов воспитания из числа «старых большевиков» (партийной элиты) и профессиональных педагогов. К числу первых в разные годы принадлежали Н.И. Бухарин, А.М. Коллонтай, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, Е.А. Преображенский, Н.А. Семашко, И.В. Сталин, Л.Д. Троцкий, Е.М. Ярославский и др. К числу вторых относились П.П. Блонский, А.К. Гастев, А.Б. Залкинд, А.Г. Калашников, М.В. Крупенина,

А.С. Макаренко, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин.

Проектируя личностные качества «нового человека», авторы руководствовались критерием, выдвинутым В.И. Лениным (нравственным является то, что соответствует интересам классовой борьбы пролетариата, а значит, всего трудящегося человечества). Исходя из этого, его конститутивной чертой была объявлена готовность сражаться «за дело рабочего класса». Например, видный большевик Е.А. Преображенский писал, что «новый человек» должен уметь «беззаветно, почти стихийно, без фраз и лишних слов, не требуя ничего лично для себя, влить всю свою энергию и энтузиазм в общий поток и пробиться к цели со своим классом, может быть, свалившись мертвым по дороге» [9, с. 73]. В целом же от данного субъекта требовалась способность к самоотречению от свободы во имя надперсональных интересов [5, с. 59].

В 1920-е гг. в России был разработан не только идеал, но и *модель* «нового человека», что отличает большевистское проектирование от абсолютного большинства предыдущих, известных нам из истории образования. Более того, и идеал, и модель оказались *продуктивными* структурными элементами мегапроекта строительства справедливого будущего для всех и каждого. *Такой* подход к социальному конструированию был связан как с системным характером марксизма – идеологического фундамента большевизма, так и с тем, что РКП(б) – ВКП(б) являлась правящей и единственной партией в стране (с вытекающими отсюда возможностями для социального проектирования и планирования).

Уже к исходу 1920-х гг. была определена система ценностей модельного конструкта «новый человек», которая содержала как традиционные автохтонные фундаментальные мотивы жизнедеятельности социоцентристского характера (подчинявшие поведение личности интересам коллектива), так и имплантированные в отечественную культуру долгосрочные жизненные ориентиры антропоцентристского типа (открытость инновациям, инициативность, эффективность). Данный синтез стал возможным благодаря стремлению проектировщиков «сделать «нового человека» субъектом *форсированной* модернизации страны («рядовым стальных батальонов пролетариата», проявляющим активность и ответственность) [6]. Модель «нового человека» 1920-х гг. оказалась таким «переводом» идеала в область педагогической практики, который «очистил» его от императивного целеполагания аутентичного марксизма («сво-

бодная личность») в угоду стремлению в кратчайшие сроки «догнать и перегнать» лидирующий Запад.

Заключение. Сформулируем изложенное в нескольких тезисах. Во-первых, «новый человек» не является ни конструктом исключительно эпохи модерна, ни продуктом идеократического режима большевиков. Идеал, обозначаемый данным термином, создается всякий раз, когда возникает «всемирный проект», предполагающий переустройство социального универсума. Во-вторых, установка на воспитание «нового человека» не выступает маркером «тоталитарности» ее носителей. Она лишь свидетельствует о наличии у них стремления преобразить общество, создать субъекта нравственного обновления. В-третьих, наиболее масштабной попыткой спроектировать «нового человека» и воплотить его в социальной практике стал «большевистский эксперимент». Авторы мегапроекта не просто сформулировали идеал «нового человека» в контексте своего стратегического социального планирования, но и конкретизировали его в виде модели, которая содержала качества и систему ценностей личности, увязанные со среднесрочными интересами догоняющей модернизации России.

Список литературы

1. Безрогов В.Г., Кошелева О.Е., Мошкова Л.В. Угол отражения: кризис образовательной политики и идеал воспитания «новых людей» в истории педагогики // Теоретические исследования 2006 г.: материалы науч. конф. / под ред. В.А. Мясникова. М.: ИТИП, 2007. С. 70–78.
2. Брагина Л.М. Итальянский гуманизм эпохи Возрождения: идеалы и практика культуры. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2002.
3. Бухарин Н.И., Преображенский Е.А. Азбука коммунизма. Пб.: Гос. изд-во, 1920.
4. Кантор К.М. Двойная спираль истории: историософия проектизма. Т. 1: Общие проблемы. М.: Яз. слав. культуры, 2002.
5. Новиков С.Г. Воспитание в отечественном традиционном и модернизируемом обществе // Новиков С.Г., Куликова С.В., Глебов А.А. Образование, воспитание и педагогика в России: от прошлого к будущему. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2018. С. 7–94.
6. Новиков С.Г. Проектирование «нового человека» в Советской России 1920-х годов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 1(57). С. 161–174.
7. Новиков С.Г. Стратегическая цель российского образования в контексте грядущего общества знания // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2018. № 2(125). С. 4–8.

8. Пико делла Мирандола Дж. Речь о достоинстве человека // История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли: в 5 т. Т. 1: Античность, Средние Века, Возрождение. М.: Изд. Академии художеств СССР, 1962. С. 506–514.

9. Преображенский Е.А. О морали и классовых нормах. М.; Пг.: ГИЗ, 1923.

10. Учитель и ученик: становление intersубъектных отношений в истории педагогики Востока и Запада (цивилизации Древности и Средневековья) / под ред. Н.Б. Баранниковой и В.Г. Безрогова. М., 2013.

11. Хоружий С.С. Концепция совершенного человека в перспективе исихастской антропологии // Совершенный человек. Теология и философия образа / сост. Ш.М. Шукуров. М., 1997. С. 41–51.

* * *

1. Bezrogov V.G., Kosheleva O.E., Moshkova L.V. Ugol otrazheniya: krizis obrazovatel'noj politiki i ideal vospitaniya «novyh lyudej» v istorii pedagogiki // Teoreticheskie issledovaniya 2006 g.: materialy nauch. konf. / pod red. V.A. Myasnikova. М.: ИТИР, 2007. С. 70–78.

2. Bragina L.M. Ital'yanskiy gumanizm epohi Vozrozhdeniya: idealy i praktika kul'tury. М.: Izd-vo Mosk. un-ta, 2002.

3. Buharin N.I., Preobrazhenskij E.A. Azbuka kommunizma. Pб.: Gos. izd-vo, 1920.

4. Kantor K.M. Dvojnaya spiral' istorii: istoriosofiya proektizma. Т. 1: Obshchie problemy. М.: Yaz. slav. kul'tury, 2002.

5. Novikov S.G. Vospitanie v otechestvennom tradicionnom i moderniziruemom obshchestve // Novikov S.G., Kulikova S.V., Glebov A.A. Obrazovanie, vospitanie i pedagogika v Rossii: ot proshlogo k budushchemu. Volgograd: Izd-vo VGSPU «Peremena», 2018. С. 7–94.

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

7. Novikov S.G. Strategicheskaya cel' rossijskogo obrazovaniya v kontekste gryadushchego obshchestva znaniya // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2018. № 2(125). С. 4–8.

8. Piko della Mirandola Dzh. Rech' o dostoinstve cheloveka // Istoriya estetiki. Pamyatniki mirovoj esteticheskoy mysli: v 5 t. Т. 1: Antichnost', Srednie Veka, Vozrozhdenie. М.: Изд. Академии художеств СССР, 1962. С. 506–514.

9. Preobrazhenskij E.A. O morali i klassovykh normah. М.; Пг.: ГИЗ, 1923.

10. Uchitel' i uchenik: stanovlenie intersub'ektnykh otnoshenij v istorii pedagogiki Vostoka i Zapada (civilizacii Drevnosti i Srednevekov'ya) / pod red. N.B. Barannikovoј i V.G. Bezrogoва. М., 2013.

11. Horuzhij S.S. Konceptsiya sovershennogo cheloveka v perspektive isihastskoj antropologii // Sovershennyj chelovek. Teologiya i filosofiya obraza / sost. Sh.M. Shukurov. М., 1997. С. 41–51.

“New man” as a historical and pedagogical phenomenon

The article deals with the construction “new man” as a pedagogical product created in the context of the global projects of social engineering. There is stated that the intention of upbringing a “new man” isn’t considered to be the marker of totalitarianism of the organizers of the educational system but proves the tendency to create the subject of progressive development and the moral renewal of the society.

Key words: *new man, transition, global project, subject of changes, ideal.*

(Статья поступила в редакцию 09.01.2020)

Ю.В. БУТИНА, В.Л. МОЛОЖАВЕНКО
(Тюмень)

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Рассматриваются понятие и компонентный состав речевой культуры. Подчеркивается необходимость формирования речевой культуры у обучающихся технических вузов. Анализируются возможности дисциплины «Иностранный язык» с точки зрения формирования речевой культуры.

Ключевые слова: *речевая культура, компонентный состав речевой культуры, формирование средствами иностранного языка.*

В современном обществе большое значение для успеха будущей карьеры имеют не только профессиональные, но и личные качества выпускника, в том числе сформированность высокого уровня речевой культуры. Речевая культура является необходимым условием получения общих и профессиональных знаний и развития общей культуры человека. Гра-

мотная речь и поведение, соответствующее ситуации, – это необходимые и очень важные элементы имиджа любого человека. Недостаточный уровень речевой культуры может заметно снизить шансы на трудоустройство, карьерный рост и стать предметом для насмешек. Поэтому в процессе обучения в вузе следует уделять достаточно внимания формированию речевой культуры обучающихся.

Согласно требованиям ФГОС среднего образования, абитуриенты должны владеть нормами литературного языка и знаниями о законах и нормах речевой деятельности [15]. Но в действительности далеко не каждый выпускник школы имеет уровень сформированности речевой культуры, необходимый для успешного выполнения профессиональной деятельности. Виртуальное общение в социальных сетях, где редко можно встретить образцовое речевое поведение, ведет к снижению уровня речевой культуры молодых людей. Особенно это актуально для обучающихся технических вузов в силу специфики образования и большей склонности их типа мышления к точным и техническим дисциплинам. Поэтому очень важно уделять внимание формированию речевой культуры именно у будущих инженеров.

Анализ учебного плана по направлению «Строительство» (набор 2017 г.) Тюменского индустриального университета позволяет сделать вывод о том, что формированию речевой культуры обучающихся способствует изучение следующих дисциплин: «Русский язык и культура речи», «Этика и психология социального взаимодействия», «Философия», «История», «Иностранный язык», «Иностранный язык (профессиональный)». Однако небольшое количество часов, предусмотренных для изучения этих дисциплин, требует поиска и разработки эффективных средств и методик преподавания, нацеленных на формирование речевой культуры.

Проблеме формирования речевой культуры в вузе посвящены исследования О.В. Приходько [11], О.Н. Алексеенко [2], Л.В. Гарибовой [5], Г.Г. Плотниковой [10], И.А. Гришиной [6], М.В. Соловьевой [13], Л.Ю. Мирановой и др. [9]. В данной работе под речевой культурой мы понимаем владение нормами устного и письменного литературного языка, а также умение использовать языковые, социальные, коммуникативные, этические и профессиональные знания в соответствии с ситуацией общения для достижения своих целей.

Для полноты понимания сущности понятия «речевая культура» следует уделить внимание ее компонентному составу. В исследо-

ваниях по данной проблеме выделяется целый ряд компонентов речевой культуры [2; 5; 6; 11; 13] (см. табл. 1).

Таблица 1

Компоненты речевой культуры

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА	Компоненты	Определение
	Нормативный	Правильность речи (соблюдение норм литературного языка)
	Когнитивный	Теоретические знания о языке, речи и законах речевого общения
	Этический	Знание этических норм, речевого этикета и эффективных приемов общения
	Коммуникативный	Знание и использование многообразных средств языка в речевой практике для достижения целей конкретной коммуникации
	Эстетический	Использование приемов и способов образного выражения мысли и украшение речи эпитетами, сравнениями и другими приемами
	Содержательный	Четкость и ясность выражения мысли, содержательность и логичность речи, образность, эмоциональность, выразительность
	Деятельностный	Применение социальных, коммуникативных и профессиональных знаний, понятий, умений в комплексе
	Мотивационно-ценностный	Осознанное восприятие речевой культуры и понимание ее роли в профессиональной деятельности, обеспечивающие мотивацию к ее развитию и бережное отношение к языку, культурным ценностям
Рефлексивно-оценочный	Оценивание собственной речевой культуры и речевой деятельности с целью ее совершенствования	

Проведя сравнительный анализ данных определений с целью использования в нашем исследовании, мы выделяем следующие компоненты, отражающие структурно-содержательное понимание речевой культуры в полной мере.

1. Когнитивный компонент включает в себя нормативный, т. к. соблюдение норм лите-

ратурного языка – это практическое применение теоретических знаний о правилах, нормах коммуникации и законах речевого общения.

2. Деятельностный компонент, на наш взгляд, может объединить в себе коммуникативный, содержательный и эстетический. Два последних можно было бы включить в коммуникативный аспект. Правильное использование коммуникативных знаний, умений и навыков подразумевает использование языковых средств, в том числе выразительных, для достижения своей цели в конкретной ситуации общения. Но определение деятельностного компонента шире, чем коммуникативного. Деятельностный компонент включает кроме знаний о языке и речи знания, умения и навыки из социальной и профессиональной сфер, что является необходимым условием успешного общения в разных жизненных ситуациях.

3. Этический компонент является очень важным индикатором высокого уровня речевой культуры, поскольку без соблюдения этических норм и следования правилам речевого этикета невозможно представить эффективное общение, особенно в профессиональной сфере.

4. Мотивационно-ценностный компонент оказывает решающее влияние на динамику развития речевой культуры. Осознанная потребность в развитии и понимание того, насколько важна речевая культура как часть общей культуры народа, мотивируют человека к повышению ее уровня и бережному отношению к языку. Мы считаем, что рефлексивно-оценочный компонент можно отнести к мотивационно-ценностному как эффективный способ повышения уровня речевой культуры.

С нашей точки зрения, именно формирование когнитивного, деятельностного, этического и мотивационно-ценностного компонентов по отдельности будет наиболее эффективно способствовать повышению уровня речевой культуры.

Повышению уровня речевой культуры обучающихся способствует изучение дисциплины «Иностранный язык» как средство получения знаний и формирования умений и навыков, обеспечивающих эффективное решение коммуникативных задач общения. Кроме того, изучение культуры других стран способствует повышению общего уровня культуры, развитию толерантного и бережного отношения к культурным ценностям, в том числе родной страны.

Анализ современных подходов к обучению иностранному языку позволяет нам выделить следующие характеристики, необходимые для успешного формирования навыков

иноязычного общения и речевой культуры обучающихся [3; 4; 7; 12; 14] (см. табл. 2).

Таблица 2

Характеристики подходов, необходимые для успешного формирования речевой культуры

Подход	Характеристики
Личностно ориентированный	<ul style="list-style-type: none"> использование различных организационных форм обучения; активность, интерес и мотивация обучающихся; использование на занятиях актуального, интересного лично ориентированного материала
Коммуникативный	<ul style="list-style-type: none"> преимущественное использование упражнений коммуникативного типа, в том числе для отработки грамматического материала; использование упражнений, моделирующих ситуации реальной жизни
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> акцент на самостоятельную работу обучающихся, овладение новым материалом в результате самостоятельных действий; использование на занятиях аутентичных материалов
Компетентностный	формирование иноязычной коммуникативной компетенции как способности осуществлять эффективное иноязычное устное или письменное общение в различных ситуациях
Социокультурный	знание культуры страны изучаемого языка, этикетных форм речи и умение их использовать в различных ситуациях общения

Самой распространенной формой обучения иностранному языку являются практические занятия, направленные на выполнение различных упражнений для формирования четырех основных видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма [1, с. 250]. Все упражнения, используемые на занятии по иностранному языку, делятся на три условных вида [12, с. 56]:

- языковые упражнения предназначены для введения нового материала (лексического, грамматического, фонетического) и отработки языковых навыков;

- условно-речевые упражнения нацелены на отработку или автоматизацию речевых навыков;

Формирование компонентов речевой культуры с помощью выполнения различных видов упражнений

Компоненты речевой культуры	Языковые упражнения	Условно-речевые упражнения	Речевые упражнения
Когнитивный	Получение знаний о языковых явлениях	–	–
Деятельностный	–	Тренировка применения знаний о языковых явлениях	Практическое применение языковых, культурологических, страноведческих, коммуникативных, профессиональных знаний в процессе иноязычного общения для достижения своей цели
Этический	Получение знаний о правилах этикета и этических нормах	–	Практическое применение знаний о правилах этикета и этических нормах
Мотивационно-ценностный	Получение знаний о значении речевой культуры для успеха в профессиональной деятельности	–	–

• речевые упражнения способствуют развитию речевых умений и активизации приобретенных навыков.

Использование всех трех видов упражнений способствует формированию отдельных компонентов речевой культуры. Для формирования когнитивного компонента можно использовать языковые упражнения, ориентированные на получение знаний о языковых явлениях. Деятельностный компонент может формироваться с помощью условно-речевых упражнений, нацеленных на применение знаний о языковых явлениях, а также с помощью речевых упражнений, позволяющих практически применять языковые, культурологические, страноведческие, коммуникативные, профессиональные знания в процессе иноязычного общения. Этический компонент позволяют формировать языковые упражнения, способствующие получению знаний о правилах этикета и этических нормах, и речевые упражнения, помогающие отработать практическое применение этих знаний. Анализ самых широко используемых видов упражнений позволяет сделать вывод об отсутствии упражнений, способствующих формированию мотивационно-ценностного компонента речевой культуры. Для формирования этого компонента следует использовать языковые упражнения с мотивационно-ценностной тематикой, помогающие получить знания о речевой культуре и ее важности для осуществления профессиональной деятельности. Возможности использования языковых, условно-речевых и речевых упражнений для формирования речевой культуры представлены в табл. 3.

Эффективное формирование речевой культуры невозможно без повышения уровня общей культуры обучающихся. Этому способствует изучение традиций, особенностей речевого поведения и менталитета страны изучаемого языка. Лингвострановедческая информация должна включать в себя лексический материал и тексты страноведческой направленности (культура, традиции, менталитет страны изучаемого языка), формулы речевого этикета, правила речевого поведения. Включение лингвострановедческого аспекта в процесс обучения иностранному языку является необходимым условием развития навыков эффективного иноязычного общения, поскольку каждая страна имеет свои особенности речевого поведения, этикетные формы, перечень возможных тем для обсуждения. Знакомство с историей, культурой и традициями страны изучаемого языка способствует формированию уважительного и толерантного отношения к представителям другой культуры. Кроме того, использование различных форм работы с лингвострановедческим материалом является эффективным способом повышения мотивации к изучению иностранного языка. Возможными формами работы с лингвострановедческим материалом являются чтение и / или прослушивание аутентичных текстов лингвострановедческого характера; использование наглядного материала (плакаты, картинки, фотографии, географические карты; тесты и проекты с лингвострановедческой тематикой; просмотр видеоматериалов) [8].

Просмотр аутентичных видеоматериалов является, на наш взгляд, наиболее эффектив-

ным способом знакомства с культурой страны изучаемого языка благодаря зрительно-слуховой форме представления информации, позволяющей не только слышать речь носителей языка, но и видеть их речевое поведение в различных ситуациях общения. Видеоматериалы могут включать в себя видеофильмы, телепередачи, видеоролики, рекламу.

Таким образом, в процессе обучения студентов технического вуза следует уделять внимание формированию речевой культуры, необходимой для успешного общения в бытовых ситуациях и профессиональной деятельности. Структурно-содержательное понятие речевой культуры заключается в значении когнитивного, деятельностного, этического и мотивационно-ценностного компонентов. Эффективное повышение уровня речевой культуры происходит через целенаправленное формирование ее компонентов по отдельности. Одним из способов формирования речевой культуры обучающихся является изучение дисциплины «Иностранный язык». Упражнения и разнообразные формы работы, традиционно используемые при обучении иностранному языку, обеспечивают формирование отдельных компонентов речевой культуры и повышение общей культуры. Оптимальный выбор и сочетание используемых при обучении иностранному языку различных средств, способствующих формированию речевой культуры, – одна из актуальных задач преподавателя иностранного языка.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Алексеенко О.А. Развитие речевой культуры студентов педагогического вуза в процессе изучения иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009.
3. Баранцева А.В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Вестн. Самар. гос. техн. ун-та. Сер.: Психолого-педагогические науки. 2017. № 1(33). С. 22–29.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Аркти, 2003.
5. Гарибова Л.С. Организационно-педагогические условия формирования речевой культуры у студентов в процессе обучения в вузе: на примере изучения иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2008.
6. Гришина И.А. Педагогические условия формирования речевой культуры студентов гуманитарного вуза: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2001.
7. Козьмина Н.А., Гуреева Л.В. Реализации личностно-ориентированного подхода в обучении

иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2013 г.). Уфа, 2013. С. 158–160.

8. Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании: учеб. пособие. 2-е изд. перераб. и доп. Оренбург: ОГУ, 2012.

9. Миронова Л.Ю. Развитие культуры речи студентов в системе современного образования [Электронный ресурс] // Концепт. 2014. № 13. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14661.htm> (дата обращения: 14.12.2019).

10. Плотникова Г.Г. Культура речи или коммуникативная компетентность: содержательный аспект // Язык и культура. 2014. № 2(26). С. 174–188.

11. Приходько О.В. Развитие речевой культуры будущих бакалавров в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2017.

12. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1993.

13. Соловьева М.В. Развитие речевой культуры студентов в образовательной системе технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2000.

14. Скрипникова Т.И. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам [Электронный ресурс]: учеб.-метод. пособие. URL: http://uss.dvfu.ru/e-publications/2017/skripnikova-ti_metodika_obucheniya-inostr_yazykam_lektsii_2017.pdf (дата обращения: 12.12.2019).

15. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgos.ru> (дата обращения: 12.12.2019).

* * *

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam). M.: IKAR, 2009.

2. Alekseenko O.A. Razvitie rechevoj kul'tury studentov pedagogicheskogo vuza v processe izucheniya inostrannogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2009.

3. Baranceva A.V. Kommunikativnyj podhod v obuchenii inostrannomu yazyku // Vestn. Samar. gos. tekhn. un-ta. Ser.: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2017. № 1(33). S. 22–29.

4. Gal'skova N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: posobie dlya uchitelja. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Arkti, 2003.

5. Garibova L.S. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya rechevoj kul'tury u studentov v processe obucheniya v vuze: na primere izucheniya inostrannogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Stavropol', 2008.

6. Grishina I.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya rechevoj kul'tury studentov gumanitarnogo vuza: dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 2001.

7. Koz'mina N.A., Gureeva L.V. Realizacii lichnostno-orientirovannogo podhoda v obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze // Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy III Mezhdunar. nauch. konf. (g. Ufa, mart 2013 g.). Ufa, 2013. S. 158–160.

8. Krasil'nikova V.A. Ispol'zovanie informacionnyh i kommunikacionnyh tekhnologij v obrazovanii: ucheb. posobie. 2-e izd. pererab. i dop. Orenburg: OGU, 2012.

9. Mironova L.Yu. Razvitie kul'tury rechi studentov v sisteme sovremennogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2014. № 13. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14661.htm> (data obrashcheniya: 14.12.2019).

10. Plotnikova G.G. Kul'tura rechi ili kommunikativnaya kompetentnost': sodержatel'nyj aspekt // Yazyk i kul'tura. 2014. № 2(26). S. 174–188.

11. Prihod'ko O.V. Razvitie rechevoj kul'tury budushchih bakalavrov v processe professional'noj podgotovki v vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Krasnoyarsk, 2017.

12. Safonova V.V. Sociokul'turnyj podhod k obucheniyu inostrannym yazykam: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1993.

13. Solov'eva M.V. Razvitie rechevoj kul'tury studentov v obrazovatel'noj sisteme tekhnicheskogo vuza: dis. ... kand. ped. nauk. Rostov n/D., 2000.

14. Skripnikova T.I. Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam [Elektronnyj resurs]: ucheb.-metod. posobie. URL: http://uss.dvfu.ru/e-publications/2017/skripnikova-ti_metodika_obucheniya-inostr_yazykam_lektsii_2017.pdf (data obrashcheniya: 12.12.2019).

15. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: <http://fgos.ru> (data obrashcheniya: 12.12.2019).

Development of speech culture of students in technical universities by the means of foreign language

The article deals with the notion and the components of the speech culture. There is emphasized the necessity of the development of speech culture of students in technical universities. There is analyzed the potential of the discipline "Foreign Language" from the perspective of the development of speech culture.

Key words: *speech culture, components of speech culture, development by the means of foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 09.01.2019)

М.Е. БУКЕЕВА
(Омск)

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Освещается проблема формирования межкультурной коммуникативной компетентности, являющейся необходимым условием успешной коммуникации с представителями других культур. Предлагается использовать трехэтапную модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Данная модель позволяет структурировать и планировать виды деятельности на каждом этапе процесса обучения иностранному языку.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетентность, концепт, вторичная языковая личность, компетентностный подход.*

В рамках участия России в Болонском процессе одним из необходимых условий является повышение студенческой мобильности для возможности полноценного вхождения в межкультурное пространство. Существующие в настоящее время и разрабатываемые технологии организации профессионально ориентированного образования в высшей школе направлены на формирование ряда компетенций, повышающих культурный и языковой уровень личности студента.

«Профессиональная подготовка в области изучения иностранных языков в неязыковом вузе предполагает усвоение отраслевого знания через призму изучаемого языка» [3, с. 65]. В процессе обучения студент должен овладеть специализированными знаниями своего направления на русском языке, получить языковые знания и сформировать коммуникативную компетентность, способствующие профессиональному взаимодействию в процессе межкультурной коммуникации. Таким образом, происходит профессиональное становление личности студента, отвечающее запросу современного общества. Профессионально ориентированное лингвистическое образование направлено на формирование вторичной языковой личности.

Актуальность работы обусловлена требованиями к современному специалисту, неразрывно связанными с понятием *межкультурной коммуникации* – особой формы коммуникации культурной, которая привлекает пристальное внимание исследователей языка и культурологов. Процесс глобализации и научно-технический прогресс, безусловно, способствуют установлению межкультурных контактов, расширяют возможности общения. Компетентность в области межкультурной коммуникации важна сегодня не только профессионалу, сотрудничающему с гражданами других государств, но и любому человеку, который путешествует, учится за границей или общается в сети Интернет. *Научная новизна* исследования заключается в том, что в нем представлена модель формирования межкультурной коммуникативной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. *Целью* работы является описание возможной модели формирования межкультурной коммуникативной компетентности (МКК) и форм деятельности, соответствующих трем ее этапам, при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. Для выполнения поставленной цели были решены следующие *задачи*: обосновать значимость МКК в современном мире, привести примеры видов деятельности студента для формирования МКК, перечислить возможные формы работы при обучении иностранному языку,

Благодаря широкому распространению средств массовой коммуникации все большее количество людей вовлекается в коммуникативный процесс. Опора на культуру в преподавании языка обрела в современной лингводидактике новое звучание. Очевидно, что узнавание культуры страны изучаемого языка, лингвострановедческих особенностей и формирование у студента межкультурной коммуникативной компетентности являются важнейшими задачами процесса обучения иностранному языку. Именно поэтому изучение языка неотделимо от освоения чужой культуры.

Термин *межкультурная коммуникация* понимается как «процесс общения (вербального и невербального) между коммуникантами, являющимися носителями разных культур и языков, или иначе – совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам» [13, с. 5]. Очевидна тесная взаимосвязь культуры и коммуникации. Среди множества толкований данных терминов наше

внимание привлекают те, которые коррелируют с понятием «межкультурная коммуникация». Так, Ю.М. Лотман в своих размышлениях о культуре приводит достаточно широкое определение, где культура – это «атмосфера, которую создает вокруг себя человечество для того, чтобы существовать дальше» [14]. Человек как существо социальное впитывает культуру того социума, в котором живет. Согласно Э. Сепиру, культуру можно определить как то, что данное общество делает и думает [10, с. 194]. Другими словами, рождаясь в той или иной культурной среде, человек становится ее частью, в большей степени бессознательно привыкая к устоявшимся правилам и нормам, ценностям.

По мнению Ю.С. Степанова, человек приобщается к той или иной культуре ментально, путем формирования различных концептов, кроме того, не являясь творцом «культурных ценностей», он может оказывать на нее влияние [11, с. 51]. Тема концептосферы тесно связана с понятием межкультурной коммуникации, поскольку концепт рассматривается, во-первых, как нечто идеалистическое – образ, представление, во-вторых, он имеет материальное воплощение в знаковой системе, наполненной ключевыми словами, фразами, характерными культурными выражениями, метафорами, в-третьих, невербальные концепты, характеризующие поведение человека, позволяют идентифицировать его по критерию «свой / чужой». Владение языком включает в себя не только семантический или грамматический компоненты, но также понимание и адекватное использование системы базовых концептов чужой культуры. Как объективно-субъективное явление концепт несет в себе и общезначимые коллективные идеи и одновременно является выражением личного пережитого и накопленного и опыта.

Глубокие суждения о различии языков и культур высказывал А.А. Потебня: «Языки различны между собой не одной звуковой формой, но всем строем мысли, выразившимся в них, и всем своим влиянием на последующее развитие народов» [7, с. 56]. Благодаря «силе внутренней формы слова» [Там же], которую закладывает автор, читатель или слушатель может не понимать каждое отдельное слово, но улавливать общий посыл сообщения.

Теоретические размышления находят реализацию в практической деятельности. Так, развивая концепцию Ю.Н. Караулова о «языковой личности» [4, с. 12], И.И. Халеева вы-

делила основную задачу при обучении межкультурной коммуникации, которая заключается «в построении в когнитивной системе реципиента (обучаемого) вторичных когнитивных конструкций – знаний, которые соотносились бы со знаниями о мире говорящего (представителя иной социокультурной общности)» [13, с. 14].

Таким образом, в процессе изучения иностранного языка и культуры происходит формирование вторичной языковой личности. Человек расширяет уже имеющиеся у него знания, повышает уровень своей образованности, меняет мировоззрение.

Мы познаем культуру с рождения и впоследствии проходим процесс «инкультурации» [16, р. 57]. Мелвилл Джин Херскович разделяет процесс приобщения к культуре на два этапа. Первый этап начинается с рождения, когда ребенок усваивает уже устоявшиеся правила, нормы и ценности своей культуры, т. е. бессознательно осваивает накопленный этнокультурный опыт. Второй этап характеризуется сознательностью и оценкой норм, возможностью влияния на принятые нормы.

Важной частью рассматриваемой темы является непосредственно сам процесс коммуникации. С точки зрения семиотического подхода это обмен между взаимодействующими людьми посредством системы знаков, «процессы перекодировки вербальной в невербальную и невербальной в вербальную сферы» [8, с. 15]. Главным критерием успешной коммуникации считается взаимопонимание партнеров, поэтому необходимо учитывать все дополнительные нюансы для участия в межкультурной коммуникации.

Вопросы, связанные с всесторонним изучением межкультурной коммуникации, занимают как зарубежных (Е. Hall, G. Trager, E. Hofstede), так и отечественных (И.И. Халева, И.А. Гусейнова, В.Г. Зинченко, В.Г. Зусман, О.А. Леонтович, И.А. Стернин, А.П. Садохин и др.) исследователей языка. Автор термина *межкультурная коммуникация* Э. Холл сравнивает изучение культуры с изучением иностранного языка, отмечая необходимость исследования не только различных культурных, но и поведенческих особенностей их представителей.

Факт успешности коммуникации между представителями различных культур зависит от «универсального базового множества семантических примитивов», из которых, в свою очередь, можно составить «идиосинкретич-

ные (специфичные для данной культуры) понятия» [2, с. 293]. Это перекликается с набором базовых компетенций, которые используются для создания более сложных форм. Так, Э. Хирш выделяет три наиболее значимые компетенции, необходимые для адекватного межкультурного понимания и эффективного взаимодействия: языковую, коммуникативную и культурную [17].

При обучении иностранному языку задача преподавателя заключается в том, чтобы сформировать набор базовых компетентностей, результатом которых станет полноценное общение человека в различных коммуникативных ситуациях с представителями других культур. *Межкультурная коммуникативная компетентность* рассматривается как уровень личной культурной образованности и подразумевает, что обучающийся достигает определенного социокультурного опыта в процессе обучения, приобретает навыки общения с иностранцами.

А. Вежицка отмечает, что существуют уникальные понятия для каждого языка, но вместе с тем есть «некоторые фундаментальные понятия, подлежащие лексикализации во всех языках мира» [1, с. 305]. Разница заключается не в самих понятиях, а в возможностях их использовать в той или иной коммуникативной ситуации.

Как мы видим, межкультурная коммуникация является мощным инструментом, который требует специальных навыков и умений. Язык и культура одной страны отличаются от языка и культуры другой, но существуют общие «семантические и лексические универсалии» [Там же, с. 324], составляющие единый понятийный аппарат.

Основоположники теории межкультурных коммуникаций создали три новых направления научного исследования: проксемику – изучение пространственного поведения человека; кинесику – понимание невербальных элементов коммуникативного процесса, таких как мимика, жесты, позы; паралингвистику, изучающую просодические компоненты. Именно эти аспекты требуют наибольшего внимания в процессе обучения.

Умение общаться в различных коммуникативных ситуациях с представителями других культур подразумевает, что участники коммуникации знают, что нужно говорить в той или иной ситуации и что при этом делать. Важным моментом является не только вербальная часть, но и невербальный аспект коммуни-

кации. А.П. Садохин приводит необходимый набор знаний и умений для реализации перечисленных установок, а именно: «социокультурные (контекстные) знания, коммуникативные навыки, языковые знания, а также психологические умения» [9, с. 164]. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку в высшей школе требует применения комплекса методов в процессе обучения. Необходимо использовать одновременно или последовательно элементы компетентностного, лингвокультурологического и институционального подходов.

Предлагается принять во внимание следующую модель формирования МКК при обучении иностранному языку. Она представляет собой три взаимосвязанных этапа.

Первым этапом является *постановка цели*, определение задач, выбор стратегии и методов построения учебного процесса. Важным аспектом в процессе обучения считается развитие толерантности, культурных ценностей, способности правильной интерпретации и адекватного реагирования в различных коммуникативных ситуациях, практических навыков общения. Данный этап является существенным как для преподавателя, т. к. ему предстоит сделать необходимые установки для успешности дальнейшего обучения, так и для студентов, поскольку цель будет обуславливать значимость учебы.

Второй этап – непосредственно *реализация цели*, а именно формирование МКК в процессе практической деятельности, выполнение различных видов работ, которые направлены на выработку соответствующих языковых и коммуникативных знаний, умений и навыков.

Третий этап – *подведение итогов*, поскольку на данном этапе мы имеем дело с результатом совместной работы. Есть возможность оценить уровень сформированности МКК, определить успешность процесса обучения.

Остановимся более подробно на втором этапе предлагаемой модели. Процесс получения знаний должен включать различные виды деятельности: аудиторную (практические занятия), самостоятельную, научную индивидуальную / совместную с преподавателем. Кроме того, многие вузы в настоящее время предлагают программы «включенного обучения» [3, с. 66], которые особым образом повышают исходный уровень знаний, предлагают реализацию профессиональных данных и получение новых.

Аудиторное занятие, направленное на развитие МКК, должно строиться с использованием аутентичного материала и современных мультимедийных средств. Необходимо задействовать интерактивные методики, осуществлять моделирование коммуникативных ситуаций. Главный принцип аудиторного занятия – активизировать познавательную и коммуникативную деятельность студентов, привлекая специализированный материал, связанный с будущей профессией. Возможность использования различных каналов трансляции позволяет менять специфику заданий. Например, аудирование помогает формировать навыки восприятия иноязычной речи на слух, акцентировать внимание на интонационных и просодических особенностях. Просмотр видеоматериала позволяет дополнительно фиксировать невербальные особенности коммуникации представителей другой культуры. На начальном этапе преподаватель может выделять вербальные и невербальные особенности речи и поведения иностранцев, впоследствии студенты учатся идентифицировать такие особенности самостоятельно. Взаимодействие слухового и зрительного анализаторов, последующее речевое воспроизведение пройденного материала повышают уровень восприятия обучающегося.

При разработке занятий и выполнении таких видов работ, как чтение, письмо, говорение, необходимо обращать особое внимание на содержательную сторону материала. Не вызывает сомнений тот факт, что современные тексты, которые включают сведения о новых научных достижениях, инновациях, актуальных мировых событиях, будут интересны студентам. Продуктивность занятия маркируется степенью вовлеченности студентов в ситуативно-ролевую деятельность для решения профессиональных задач. Анализ стереотипов поведения и реакций представителей страны изучаемого языка способствует формированию определенных концептов в сознании обучающегося, связанных с той или иной сферой жизни и деятельности людей за границей. Последовательное моделирование и проработка возможных речеповеденческих реакций в различных коммуникативных ситуациях вырабатывают у студентов навык общения, а также устраняют боязнь говорить на иностранном языке.

Формирование межкультурной коммуникативной компетентности неразрывно связано с узнаванием лингвострановедческих особен-

ностей и культуры страны изучаемого языка, поэтому в процессе знакомства с Великобританией предлагается изучить некоторые варианты организации досуга в английских университетах и колледжах. Выбирая интересный вид активности, английские студенты могут посещать различные сообщества, в которых зарождаются дружеские и социальные отношения.

Работа с текстом *The Oxford and Cambridge boat race* [6, с. 62] информирует о спортивной деятельности студентов Великобритании в свободное от учебы время. При чтении текста необходимо акцентировать внимание на различиях в культурных особенностях и формах досуга английских студентов, выделить предпочитаемые виды спорта и сравнить их с теми, которые популярны в нашей стране. Специфическая лексика, связанная с данной темой, позволит расширить словарный запас обучающихся, информация о внеучебных мероприятиях в Великобритании познакомит с иной системой организации отдыха. Виды аудиторной работы – чтение и перевод текста, работа с новой лексикой по теме, устное общение по теме «Спорт и внеучебная деятельность в России и Великобритании».

Совместные занятия должны научить студентов выполнять различные виды работ: анализ текста, моделирование и адекватное реагирование в различных коммуникативных ситуациях, использование соответствующих языковых выражений. Самостоятельная работа и исследовательские проекты дополняют и закрепляют пройденный материал, стимулируют поиск необходимых специализированных данных на иностранном языке. Так, выполнение самостоятельных проектных работ по специальности и их последующая презентация создают должную мотивацию для качественной подготовки. Во-первых, такой вид деятельности пополняет копилку профессиональных знаний, во-вторых, повышает языковую и культурную грамотность, в-третьих, публичное выступление стимулирует обучающихся уделить повышенное внимание выполнению задания.

Дополнительным аспектом и несомненным преимуществом для студентов является научная деятельность, участие в современных научных конференциях. Написание статьи под руководством преподавателя и выступление с докладом вносят значительный вклад в научно-познавательную деятельность студента.

Программы включенного обучения предполагают международное сотрудничество. Студент временно направляется в высшее учебное заведение в другой стране с целью «получения знаний о языке и пользовании языком в профессиональных целях» [3, с. 69].

В заключение следует отметить, что реализация представленной модели дает возможность поэтапного формирования системы культурных, коммуникативных, языковых знаний, умений и навыков, необходимых для развития МКК.

Значимость и необходимость развития МКК сегодня обоснованы:

- условиями развития нашего общества;
- процессом глобализации;
- требованиями к современным выпускникам и специалистам.

Очевидно, что выработка навыков МКК является неотъемлемой частью изучения иностранного языка. При организации учебного процесса оптимально сочетать разнообразные виды деятельности: аудиторные (практические) занятия, самостоятельную работу, проектно-исследовательскую и научную работу, участие в программах включенного обучения.

В процессе учебы рекомендуется выполнять различные формы работ, такие как чтение, перевод, аудирование, просмотр видеофайлов, дискуссия, обсуждение и моделирование коммуникативных ситуаций. При разработке занятия преподавателю необходимо обращать внимание на современный аутентичный материал, который содержит актуальные профессиональные сведения, а также акцентирует лингвострановедческие и культурные особенности.

В результате профессионально ориентированного обучения и комплексного подхода к формированию межкультурной компетентности при обучении иностранному языку выпускники должны обладать:

- системой знаний, умений и навыков на иностранном языке, связанных с будущей профессиональной деятельностью;
- умением реализовать собственные профессиональные знания в иноязычной культурной среде;
- высоким уровнем развития мышления и личностных характеристик.

Данные качества отвечают современным производственным и общественным критериям, предъявляемым к человеку в его дальнейшей трудовой деятельности.

Список литературы

1. Вежбицка А. Семантические универсалии и «примитивное мышление» // Язык. Культура. Познание. М., 1996. С. 291–325.
2. Вежбицка А. Семантические универсалии и описание языков. М., 1999.
3. Гусейнова И.А. Программы включенного обучения в системе профессиональной подготовки по иностранному языку // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Образование и педагогические науки. 2016. Вып. 14(753). С. 64–70.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность: моногр. М.: Едиториал УРСС, 2004.
5. Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: Искусство-СПб, 2001.
6. Полякова Т.Ю., Синявская Е.В., Тынкова О.И., Улановская Э.С. Английский для инженеров: учебник. 7-е изд., испр. М.: Высш. шк., 2007.
7. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. М.: Учпедгиз, 1958.
8. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. Киев: Ваклер; М.: Рефл-бук, 2001.
9. Садохин А.П. Межкультурная компетенции и компетентность в современной коммуникации (опыт системного анализа) // Общественные науки и современности. 2008. № 3. С. 156–166.
10. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / пер. с англ. под ред. и с предисл. А.Е. Кибрика. М., 1993.
11. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. М.: Академ. проект, 1997.
12. Стернин И.А. Межкультурная коммуникация без коммуникации? // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Филология. Журналистика. 2005. № 1. С. 231–236.
13. Халева И.И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (из опыта подготовки переводчиков) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: сб. науч. тр. М.: Изд-во МГЛУ, 1999. Вып. 44. С. 5–14.
14. Что такое культура? (Лотман) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xKRRHxNvmME> (дата обращения: 20.12.2019).
15. Hall E.T. Silent Language. Garden City; New York: Doubleday, 1959.
16. Herskovits M. Cultural Anthropology: An Abridged Revision of Man and His Works. NY: Alfred A. Knopf, Inc. 1948.
17. Hirsch E. Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Boston: Houghton, 1987.
3. Gusejnova I.A. Programmy vkluchennogo obucheniya v sisteme professional'noj podgotovki po inostrannomu yazyku // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2016. Vyp. 14(753). S. 64–70.
4. Karaulov Yu. N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost': monogr. M.: Editorial URSS, 2004.
5. Lotman Yu.M. Semiosfera. SPb.: Iskusstvo-SPb, 2001.
6. Polyakova T.Yu., Sinyavskaya E.V., Tynkova O.I., Ulanovskaya E.S. Anglijskij dlya inzhenerov: uchebnik. 7-e izd., ispr. M.: Vyssh. shk., 2007.
7. Potebnya A.A. Iz zapisok po russkoj grammatike. M.: Uchpedgiz, 1958.
8. Pochepcov G.G. Teoriya kommunikacii. Kiev: Vakler; M.: Refl-buk, 2001.
9. Sadohin A.P. Mezhkul'turnaya kompetencii i kompetentnost' v sovremennoj kommunikacii (opyt sistemnogo analiza) // Obshchestvennye nauki i sovremennosti. 2008. № 3. S. 156–166.
10. Sepir E. Izbrannye trudy po yazykoznaniju i kul'turologii / per. s angl. pod red. i s predisl. A.E. Kibrika. M., 1993.
11. Stepanov Yu.S. Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. M.: Akadem. proekt, 1997.
12. Sternin I.A. Mezhkul'turnaya kommunikaciya bez kommunikacii? // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Filologiya. Zhurnalistika. 2005. № 1. S. 231–236.
13. Haleeva I.I. Interkul'tura – tret'e izmerenie mezhkul'turnogo vzaimodejstviya? (iz opyta podgotovki perevodchikov) // Aktual'nye problemy mezhkul'turnoj kommunikacii: sb. nauch. tr. M.: Izd-vo MGLU, 1999. Vyp. 44. S. 5–14.
14. Chto takoe kul'tura? (Lotman) [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=xKRRHxNvmME> (data obrashcheniya: 20.12.2019).

Formation of intercultural communicative competence while teaching foreign language in non-linguistic universities

The article deals with the issue of the formation of intercultural communicative competence that is considered to be a necessary condition of the successful communication with the representatives of other cultures. There is suggested the use of the three-stage model of the formation of intercultural communicative competence. The model allows to structure and plan the kinds of activities at the stages of the process of teaching foreign language.

Key words: *intercultural communication, intercultural communicative competence, concept, secondary linguistic personality, competence approach.*

(Статья поступила в редакцию 10.01.2020)

* * *

1. Vezhbicka A. Semanticheskie universalii i «primitivnoe myshlenie» // Yazyk. Kul'tura. Poznanie. M., 1996. S. 291–325.
2. Vezhbicka A. Semanticheskie universalii i opisanie yazykov. M., 1999.

О.М. ДЕРЕВЯНКИНА
(Москва)

**ДИАГНОСТИКА
СФОРМИРОВАННОСТИ
ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ
НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
38.03.02 «МЕНЕДЖМЕНТ»
С ПОМОЩЬЮ ОПРОСНИКА
РОТТЕРА**

Анализируется возможность применения такого инструмента диагностики сформированности общепрофессиональной компетенции студентов-бакалавров, как опросник Роттера. Приведен обзор профессиональной научной литературы по использованию психологических тестов в диагностике компетенций студентов, предлагается и экспериментально апробируется новый нетрадиционный способ измерения общепрофессиональной компетенции.

Ключевые слова: компетенция, общепрофессиональная компетенция, диагностика компетенций, сформированность компетенций, locus контроля, опросник Роттера.

В настоящее время у преподавателей вузов возникают вопросы о том, как измерить сформированность той или иной компетенции студентов, как определить уровень умений и навыков, заявленных в учебных программах. Цель статьи – проанализировать возможность применения такого инструмента диагностики сформированности общепрофессиональной компетенции студентов-бакалавров направления подготовки 38.03.02 «Менеджмент» «способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность с позиций социальной значимости принимаемых решений», как опросник Роттера.

В профессиональной образовательной среде существуют различные взгляды на диагностику сформированности общих и общепрофессиональных компетенций. Одной из современных тенденций в оценке сформированности компетенций студентов вузов является использование различных тестов и опросников.

Педагогические исследования в этом направлении проводятся прежде всего за рубежом. Группа ученых из Нью-Йоркского уни-

верситета в 2012 г. опубликовала результаты исследования, подтверждающие необходимость включения в инструменты оценки компетенций студентов XXI в. различных психологических тестов [19]. Педагоги Б. Чапо, Г. Мольнар, входящие в исследовательскую группу по развитию компетенций из венгерского университета г. Сегед, в 2017 г. рассмотрели возможности применения тестов для определения уровня общих и общепрофессиональных компетенций студентов [18]. Ученые использовали тесты на умение решать проблемы совместно с общедисциплинарными тестами как дополнительные инструменты для диагностики сформированности компетенций студентов и выявили ряд корреляционных зависимостей между полученными знаниями студентов в отдельных областях науки и навыками использовать эти знания в решении практических задач. Намерения использовать тесты для оценки компетенций студентов вузов четко обозначены в технико-экономических обоснованиях, начатых ОЭСР для сравнения достижений студентов в разных странах (Оценка результатов обучения в области высшего образования, ANELO). Программа ANELO включает оценку специфических для предметной области компетенций, а также общих когнитивных навыков, для которых тестовые задания адаптируются с помощью инструмента Collegiate Learning Assessment (Университетская оценка обучения) [23]. Другая международная инициатива – проект TUNING CALONEE (Измерение и сравнение достижений результатов обучения в высшем образовании в Европе) – направлена на создание системы оценки для сравнения результатов университетов в Европе [20].

В России также уделяется внимание применению психологических тестов в качестве инструмента для оценивания общих и общепрофессиональных компетенций студентов вузов. И.В. Руденко и Л.В. Алиев предлагают использовать для оценки сформированности общепрофессиональных социокультурных компетенций студентов-бакалавров следующий диагностический инструментарий [14]:

- тест «Я и моя профессия»;
- анкету по выявлению сформированности умения работать в команде (Г.В. Лопатенков) [8];
- ситуационные задачи, тест «Социальная креативность» (А.В. Батаршев) [4];
- «Мотивационный профиль» (Ш. Ричи, П. Мартин) [10];

- тест «Оценка способности к саморазвитию, к самообразованию» (В.И. Андреев) [1].

Н.В. Соловьева выделяет следующие тесты как средства диагностики сформированности общих компетенций [13]:

- тест Холланда (на склонность индивида к той или иной профессии) [15];

- тест Ромека (на определение уверенности в себе) [11];

- тест Е.Е. Туника (диагностика личностной креативности) [6];

- «Шкалу совестливости» (В.В. Мельников, Л.Т. Ямпольский);

- тест Мадди (адаптация Д. Леонтьева) на жизнестойкость [7];

- тест Моудсли (готовность к новому и тревожность) [9].

О.С. Фокина [17] рассматривает следующие методики для оценки сформированности интеллектуально-коммуникативной компетенции студентов-бакалавров: диагностику мотивации студентов к учебной деятельности А.А. Реан и В.А. Якунина (модификация Н.Ц. Бадмаевой) [2] и методику определения доминирующих мотивов, предложенную О.С. Гребенюк [5].

Подводя итоги обзора профессиональной литературы, можно сделать вывод, что в профессиональной педагогической среде России и за рубежом уделяется достаточное внимание применению тестирования и опросников для диагностики общих и общепрофессиональных компетенций. Многие преподаватели и исследователи уже применяют различные психологические тесты для оценки компетенций студентов. Однако, на наш взгляд, есть необходимость в поисках новых инструментариев для проведения диагностики и в дальнейшей практической работе с уже апробированными методиками.

В предлагаемой статье мы сконцентрировались на инструментах оценки сформированности общепрофессиональных компетенций для студентов-бакалавров направления 38.03.02 «Менеджмент» [16], взяв за основу общепрофессиональную компетенцию «способность находить организационно-управленческие решения и готовность нести за них ответственность с позиций социальной значимости принимаемых решений (ОПК-2)». Данную компетенцию можно разложить на два компонента: 1) способность находить организационно-управленческие решения и 2) готовность нести за них ответственность с позиций социальной значимости принимаемых реше-

ний. Оценивать два компонента мы предлагаем по отдельности. Способность находить организационно-управленческие решения достаточно объективно проявляется посредством проведения стандартных семинарских и квалификационных оценочных мероприятий. Во время устных ответов, тестирования и решения практических кейсов мы оцениваем знания студентов о методах и принципах выбора организационно-управленческих решений, внешней и внутренней среде организации, а также о законах достижения согласованности при принятии организационно-управленческих решений.

В процессе защиты проектов и курсовых работ мы измеряем умения и навыки применять вышеуказанные знания на практике. К сожалению, данные методы оценки трудно применимы к оценке готовности студентов нести ответственность за принимаемые решения. Действительно, как это сделать наиболее достоверно? Мы предлагаем довольно нетрадиционный метод оценивания данного компонента компетенции ОПК-2, а именно с помощью определения уровня субъективного контроля, или локуса контроля Роттера.

«Локус контроля» – понятие в психологии, описывающее свойства личности объяснять свои неудачи и успехи либо исключительно внешними, либо внутренними факторами. Данное понятие было введено в 1954 г. американским психологом и социологом Джуллианом Роттером [12]. Одни люди склонны искать причины результатов своей деятельности во внешних факторах, что Джуллиан Роттер называл внешним локусом контроля, или экстернальностью. Другие считают, что во главу угла необходимо ставить внутренние факторы, что автор называл внутренним локусом контроля, или интернальностью. Внутренними факторами можно считать свойства личности индивида: собственные знания, умения и навыки, наличие своих отрицательных и положительных качеств и т. п. Локус контроля имеет еще одно название – *локализация контроля волевого усилия*. Например, когда студент, получивший неудовлетворительную оценку, ищет оправдания во внешней среде («мешали соседи по общежитию», «задание было плохо объяснено на семинаре», «на лекции не освещали этот вопрос» и т. п.), то это говорит об обладании внешней локализацией контроля. В случае, если же он возлагает вину на себя, т. е. на внутренние факторы («я не смог найти решение», «у меня не было времени под-

готовиться к экзамену» и т. п.), можно констатировать наличие у него внутренней локализации контроля.

В настоящее время на Западе широко применяется методика «Локус контроля» в различных педагогических практиках и исследованиях. Турецкие педагоги Рана Озен Кутанис и Муаммер Мески в 2011 г. провели масштабное исследование среди студентов-бакалавров на выявление зависимости между успеваемостью и локусом контроля [22]. Главный вывод, который они подтвердили экспериментально, заключался в том, что студенты с внутренним локусом контроля лучше выявляли области возможных проблем, чем студенты с повышенной экстернальностью.

В 2018 г. было опубликовано исследование педагогов Калабарского университета Нигерии о взаимосвязи результатов тестирования студентов на эмоциональный интеллект и показателей локуса контроля с академической успеваемостью [21]. Исследование показало, что академическая успешность студентов не тождественна положительному локусу контроля, и студенты-отличники тоже сталкиваются с эмоциональными проблемами. Принимая во внимание определения и пояснения Дж. Роттера понятий «экстернальность» и «интернальность», учитывая имеющиеся практические результаты использования локуса контроля в образовательной среде, мы считаем возможным применять данный опросник для оценивания сформированности ОПК-2 в части «готов нести ответственность за принимаемые решения с позиций их социальной значимости».

В нашей стране концепция локуса контроля была воплощена в методике УСК (уровень субъективного контроля) такими авторами, как Е.А. Голынкина, Л.М. Эткин, Е.Ф. Бажин [3]. Данная методика имеет отличие от концепции локуса контроля. Джуллиан Роттер принял за основу универсальный локус контроля независимо от типа ситуации, т. е. он един в сферах неудач и достижений. Авторы же методики уровня субъективного контроля, основываясь на эмпирических подтверждениях, выделили субшкалы в различных ситуациях и областях: контроль в ситуациях неудачи, в ситуациях достижений, в области здоровья, семейных и производственных отношений. Учитывая адаптированность и экспериментальную апробацию методики УСК в России, мы рекомендуем использовать именно российский аналог. На наш взгляд, ком-

понент ОПК-2 «готовность нести ответственность за организационно-управленческие решения с позиций социальной значимости принимаемых решений» коррелирует с психологическим понятием «локус контроля». Когда студент готов нести ответственность за решения и осознает социальную значимость этих решений, это означает, что он относит происходящее вокруг него к внутренним факторам, в том числе к собственным знаниям, умениям и навыкам. Для оценки сформированности компетенции ОПК-2 логичнее анализировать динамику изменений показателей уровня субъективного контроля, систематически измеряя данные показатели посредством опросника УСК. Например, можно провести измерения показателей у первокурсников в начале учебного года, в начале второго семестра и в конце учебного года. После каждого замера рекомендуется сравнивать показатели и анализировать изменения. Более высокие показатели по опроснику УСК будут соответствовать более высокой степени сформированности компонента компетенции ОПК-2 «готовность нести ответственность за организационно-управленческие решения с позиций социальной значимости» и, наоборот, низкие данные по опроснику являются маркерами невысокой степени сформированности данной компетенции. При этом необходимо отметить, что слишком высокие показатели по шкалам опросника (7 и выше) могут свидетельствовать о нежелательных проявлениях качеств студентов, таких как:

- поиск во всем своей ответственности и, следовательно, вины;
- проявление давления на окружающих людей и т. п.

Наиболее приемлемыми для баланса с окружающим миром считаются средние показатели с небольшим перевесом в сторону интернальности. Выявление похожих тенденций у большинства студентов будет свидетельствовать о верно выбранном или требующем корректировок курсе обучения.

Апробацию использования данного метода оценивания сформированности компетенций мы проводили в Университете «Синергия» со студентами-бакалаврами направления «Менеджмент».

Исследование со студентами «Синергия» проводилось в несколько этапов.

Первый этап. Проведение диагностики ОПК-2 студентов при помощи методики УСК совместно с оценкой данной компетен-

ции педагогами экспертами посредством кейс-метода.

Второй этап. Сравнение полученных результатов. Опросник УСК включает в себя 44 вопроса, которые в целях объективности сбалансированы по шкалам интернальности-экстернальности (на половину вопросов положительно ответят люди с экстернальным УСК, на другую половину – люди с интернальным УСК), по эмоционально положительному и эмоционально отрицательному принципам (одинаковое количество вопросов содержит описания как положительных, так и отрицательных ситуаций), по направлению атрибуций (половина вопросов сформулирована от первого лица, другая половина – от третьего лица). Опросник смоделирован в двух вариантах для расширения возможных целей применения. Он может использоваться для исследовательских целей в варианте А и для клинической психодиагностики в варианте Б. Принимая во внимание педагогические задачи оценивания компетенций, для диагностики сформированности знаний, умений и навыков логичнее применять опросник УСК вариант А. В данном варианте опросника от респондента требуется выбрать ответ по шестибальной шкале (-3, -2, -1, +1, +2, +3). Ответ -3 соответствует утверждению «совершенно не согласен», ответ +3 – утверждению «полностью согласен».

Обработка результатов опросника осуществляется поэтапно.

1. При использовании ключа происходит подсчет «сырых» баллов по каждой шкале.

2. Производится перевод «сырых» баллов в стэны (стандартные оценки) с помощью сравнения полученных результатов с принятыми нормами.

3. Полученные стэны формируют «Профиль УСК».

Приведем пример обработки результатов одного из студентов Университета «Синергия».

Первый этап. Подсчет «сырых» баллов с использованием ключа:

ИО = 61, ИД = 22, ИН = 14, ИС = -2, ИП = 18, ИМ = 7, ИЗ = 4.

Второй этап. Перевод «сырых» баллов в стэны по всем шкалам при помощи таблицы с нормами. ИО соответствует 8 стэну, ИД – 9 стэну, ИН – 7 стэну, ИС – 4 стэну, ИП – 7 стэну, ИМ – 7 стэну, ИЗ – 5 стэну.

Третий этап. Формирование индивидуального профиля УСК.

Единая структура показателей УСК

Шкала	Значение									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Общая интернальность	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
В области достижений	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
В области неудач	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
В семейных отношениях	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
В области производственных отношений	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
В области межличностных отношений	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
В отношении здоровья и болезни	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Нормальным значением стэна считается 5, соответственно, можно сравнить полученную структуру показателей УСК с нормальными значениями и проанализировать значения каждой шкалы. У данного студента однозначной нормой является значение по шкале «здоровье и болезни», немного занижен показатель по шкале «семейные отношения», остальные показатели завышены. Таким образом, была проведена диагностика ОПК-2 в части готовности нести ответственность за принимаемые решения с позиции их социальной значимости группе студентов направления «Менеджмент». Параллельно с данной методикой оценки компетенции в группе проводилась промежуточная аттестация с использованием кейс-метода: студентам предлагались ситуационные кейсы, которые они решали в малых группах. Комиссия в составе педагогов-экспертов оценивала готовность студентов нести ответственность за принимаемые решения с точки зрения их социальной значимости посредством наблюдения за динамикой работы в группе, за выработкой решений и т. п. Результаты проведения диагностики при помощи методики УСК и результаты оценки экспертов в целом были идентичны, т. е. студенты с показателями стэнов 4, 5, 6 имели, по мнению экспертов, хорошо сформированные ОПК-2: они проявляли активность в малых группах, предлагали свои варианты решения, выдвигали свои кандидатуры для озвучивания решения комиссии. При этом они не перебивали других участников и не оказывали давления на принятия решений. Студенты с повышенной экстернальностью были достаточно пассивны в группах, не изъявляли желания выступить перед комиссией и т. п. Студенты с высокими показателями стэнов (от 8 и выше), наоборот, были слишком ак-

тивны в группах, проявляли давление на других участников.

Возвращаясь к приведенному выше примеру показателей УСК студента Университета «Синергия», нужно отметить, что данному учащемуся необходимо «снижать» интернальность во избежание нежелательных действий и поведения. При появлении похожих тенденций у группы студентов преподавателю рекомендуется опираться на данные замеров при проведении практических занятий со студентами.

Таким образом, результатом исследования использования российского аналога опросника Роттера является частичное подтверждение гипотезы о возможности применения данного метода для оценки сформированности ОПК-2, поскольку, во-первых, результаты опросника подтверждают сформированность не всей общепрофессиональной компетенции, а только компонента – готовности нести ответственность за принимаемые управленческие решения с позиции их социальной значимости, а во-вторых, этот метод эффективен как дополнительный инструмент при оценке компетенций, который можно использовать совместно с другими методами диагностики.

Таким образом, российский аналог опросника Роттера, опросник УСК можно использовать как дополнительный инструмент диагностики ОПК-2 направления подготовки 38.03.02 «Менеджмент» в части «готовность нести ответственность за принятые решения с позиции их социальной значимости». Перспективами развития данного исследования являются дальнейшее изучение зарубежной и российской профессиональной педагогической литературы для поиска новых альтернативных способов измерения общепрофессиональных компетенций студентов и их последующая апробация.

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань: Центр инновац. технологий, 2012.
2. Бадмаева Н.Ц. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) // Ее же. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: моногр. Улан-Удэ, 2004.
3. Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Метод исследования уровня субъективного контроля // Психол. журн. 1984. Т. 5. № 3. С. 152–162.
4. Батаршев А.В. Психодиагностика в управлении: практ. руководство: учеб.-практ. пособие. М., 2005.

5. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности: учеб. пособие. Калининград: Калинингр. ун-т, 2000.

6. Диагностика личностной креативности (Е.Е. Туник) // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 59–64.

7. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.

8. Лопатенков Г.В. Формирование у студентов умения работать в команде в процессе подготовки банковских специалистов: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1999.

9. Методика самооценки тревожности, ригидности и экстравертированности (по Д. Моудли) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. и сост. И.Б. Дерманова. СПб., 2002. С. 129–132.

10. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией: учеб. пособие для вузов / пер. с англ., под ред. проф. Е.А. Климова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.

11. Ромек В.Г. Тесты уверенности в себе // Практическая психодиагностика и психологическое консультирование. Ростов н/Д.: Ирбис, 1998. С. 87–108.

12. Роттер Дж. Б. Социальное обучение и клиническая психология. Нью-Йорк: Прентис-Холл, 1954.

13. Соловьева Н.В. Средства диагностирования уровня сформированности общих компетенций у студентов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.informio.ru/publications/id3115/Sredstva-diagnostirovaniya-urovnya-sformirovannosti-obshih-kompetencii-u-studentov> (дата обращения: 30.12.2019).

14. Теоретические основы формирования общепрофессиональных компетенций студентов в воспитательном процессе образовательных организаций: моногр. / под ред. И.В. Руденко, Л.В. Алиевой. М., 2017.

15. Тест Дж. Голланда / Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб., 2003. С. 386–389.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380302.pdf> (дата обращения: 30.12.2019).

17. Фокина О.С. Диагностика уровня сформированности интеллектуально-коммуникативной компетенции студентов вуза – будущих экономистов // Евразийский Союз Ученых. 2015. № 4-5(13). С. 142–145.

18. Чапо Б., Мольнар Г. Потенциал оценки динамического решения проблем в начале обучения в высших учебных заведениях // Границы в психологии. 2017. Т. 8.

19. Чапо Б., Эйнли Дж., Беннетт Р., Латур Т., Лоу Н. Технологические проблемы компьютерной

оценки навыков XXI века // Оценка и обучение навыкам XXI века / ред. П. Гриффин, Б. МакГо, Э. Кер. Нью-Йорк, 2012. С. 143–230.

20. Coates H. Assessing student learning outcomes internationally: insights and frontiers. *Asses. Eval. High. Educ.* 41, 2016. P. 662–676.

21. Oluseyi Dada, Fagbemi Olusegun Olujide. Influence of Emotional Intelligence and Locus of Control on Academic Achievement of Underachieving High Ability Students // *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*. 2018. No. 6(2). P. 14–22.

22. Rana Özen Kutanis, Muammer Mesci. The Effects of Locus of Control on Learning Performance: A Case of an Academic Organization // *Journal of Economic and Social Studies*. 2011. Vol. 1. No. 1. P. 113–133.

23. Tremblay K., Lalancette D., Roseveare D. Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO). Feasibility Study Report. Vol. 1. Design and Implementation. Paris: OECD, 2012.

* * *

1. Andreev V.I. *Pedagogika. Uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. 3-e izd. Kazan': Centr innovacionnyh tekhnologij, 2012.

2. Badmaeva N.C. *Metodika dlya diagnostiki uchebnoj motivacii studentov (A.A. Rean i V.A. Yakunin, modifikacija N.C. Badmaevoj) // Ee zhe. Vliyanie motivacionnogo faktora na razvitie umstvennyh sposobnostej: monogr. Ulan-Ude, 2004.*

3. Bazhin E.F., Golyunkina E.A., Etkind A.M. *Metod issledovaniya urovnya sub»ektivnogo kontrolya // Psihol. zhurn.* 1984. T. 5. № 3. S. 152–162.

4. Batarshhev A.V. *Psihodiagnostika v upravlenii: prakt. rukovodstvo: ucheb.-prakt. posobie*. M., 2005.

5. Grebenyuk O.S., Grebenyuk T.B. *Osnovy pedagogiki individual'nosti: ucheb. posobie*. Kaliningrad: Kaliningr. un-t, 2000.

6. *Diagnostika lichnostnoj kreativnosti (E.E. Tunik) // Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp*. M., 2002. С. 59–64.

7. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. *Test zhiznestojkosti*. M.: Smysl, 2006.

8. Lopatenkov G.V. *Formirovanie u studentov umeniya rabotat' v komande v processe podgotovki bankovskih specialistov: dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 1999.*

9. *Metodika samoocenki trevozhnosti, rigidnosti i ekstravertirovannosti (po D. Moudsli) // Diagnostika emocional'no-nravstvennogo razvitiya / red. i sost. I.B. Dermanova. SPb., 2002. S. 129–132.*

10. Richi S.H., Martin P. *Upravlenie motivaciej: ucheb. posobie dlya vuzov / per. s angl., pod red. prof. E.A. Klimova. M.: YUNITI-DANA, 2004.*

11. Romek V.G. *Testy uverenosti v sebe // Prakticheskaya psihodiagnostika i psihologicheskoe konsul'tirovanie. Rostov n/D.: Irbis, 1998. S. 87–108.*

12. Rotter Dzh. B. *Social'noe obuchenie i klinicheskaya psihologiya*. N'yu-Jork: Prentis-Holl, 1954.

13. Solov'eva N.V. *Sredstva diagnostirovaniya urovnya sformirovannosti obshchih kompetencij u studentov [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.informio.ru/publications/id3115/Sredstva-diagnostirovanija-urovnja-sformirovannosti-obshih-kompe-tencij-u-studentov (data obrashcheniya: 30.12.2019).*

14. *Teoreticheskie osnovy formirovaniya obshcheprofessional'nyh kompetencij studentov v vospitatel'nom processe obrazovatel'nyh organizacij: monogr. / pod red. I.V. Rudenko, L.V. Alievoj. M., 2017.*

15. *Test Dzh. Gollanda / Eliseev O.P. Praktikum po psihologii lichnosti. SPb., 2003. S. 386–389.*

16. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 38.03.02 «Menedzhment (uroven' bakalavriata)» [Elektronnyj resurs]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380302.pdf (data obrashcheniya: 30.12.2019).*

17. Fokina O.S. *Diagnostika urovnya sformirovannosti intellektual'no-kommunikativnoj kompetencii studentov vuza – budushchih ekonomistov // Evrazijskij Soyuz Uchenyh. 2015. № 4-5(13). S. 142–145.*

18. Chapo B., Mol'nar G. *Potencial ocenki dinamicheskogo resheniya problem v nachale obucheniya v vysshih uchebnyh zavedeniyah // Granicy v psihologii. 2017. T. 8.*

19. Chapo B., Ejnli Dzh., Bennett R., Latur T., Lou N. *Tekhnologicheskie problemy komp'yuternoj ocenki navykov XXI veka // Ocenka i obuchenie navykam XXI veka / red. P. Griffin, B. MakGo, E. Ker. N'yu-Jork, 2012. S. 143–230.*

Diagnosics of the formation of the general professional competence of bachelor students of the training program 38.03.03 “Management” with the help of Rotter Internal-External Control Scale

The article analyzes the potential of using the diagnostics tool of the formation of the general professional competence of bachelor students – Rotter Internal-External Control Scale. There is given the review of the professional scientific literature of using the psychological tests in the diagnostics of students competence. There is suggested and tested the new unconventional way of evaluating the general professional competencies.

Key words: *competence, general professional competence, diagnostics of competencies, competencies formation, locus of control, Rotter Internal-External Control Scale.*

(Статья поступила в редакцию 15.01.2020)

А.А. ГЛЕБОВ
(Волгоград)

**КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ
ДОСТОВЕРНОСТИ РЕЗУЛЬТАТОВ
ДИССЕРТАЦИОННОГО
ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПЕДАГОГИКЕ**

Рассматриваются вопросы выбора и обоснования критериев достоверности результатов педагогического исследования. Определяются показатели оценки компонентов логики и структуры научного исследования, наиболее полно отражающих суть формируемого результата, требования к их состоянию, которые являются критериями оценки достоверности.



Ключевые слова: *достоверность, гипотеза, дедукция, индукция, критерий, логика, показатель, структура, цель.*

Одним из разделов введения диссертации и автореферата является характеристика достоверности полученных результатов. В ней соискатель должен подтвердить, что результаты диссертационной работы являются обоснованными, могут быть получены в тех же условиях на разных объектах.

О необходимости данной рубрики свидетельствует Постановление Правительства РФ от 24 сентября 2013 г. «О порядке присуждения ученых степеней», в пункте 23 которого отмечается, что оппонент на основе изучения диссертации и опубликованных работ по теме диссертации представляет в диссертационный совет письменный отзыв на диссертацию, в котором оцениваются степень обоснованности научных выводов, их достоверность. Требование обсуждения достоверности всех выводов, содержащихся в диссертации, предъявляется и к ходу публичной защиты. Так, в пункте 30 того же документа говорится, что публичная защита диссертации должна носить характер научной дискуссии, при этом анализу должна подвергаться достоверность выводов. И далее, согласно пункту 32 официального документа, регламентирующего процедуру защиты, при положительном результате голосования по присуждению ученой степени в заключении диссертационного совета отражается оценка достоверности научных результатов.

Однако на практике зачастую в готовых диссертациях, представляемых на защиту, ав-

торы исследования описывают данную рубрику без четких критериев оценки достоверности. Традиционно достоверность обеспечивается ссылкой на механизм доказательства (анализ, опора на педагогическую теорию, практический опыт), указанием на позитивную оценку научного инструментария (адекватность применяемых диагностических методик, репрезентативность выборки и источников, база исследования обширна, методология на базе современных научных достижений); применением комплекса методов обработки материалов исследования; обращением к психолого-педагогической экспертизе полученных результатов и констатацией публикаций выводов. При этом зачастую нет перехода от ориентированности на общую логику и структуру исследования к обоснованию достоверности его результатов.

Можно констатировать, что в отечественной педагогике, по сути, нет основополагающего труда, который методологически обосновал бы представление достоверности результатов исследования, хотя последнее крайне необходимо. Поиск путей преодоления этого противоречия нами осуществлялся по трем позициям: создание образа достоверности (раскрытие понятия достоверности и установление связи между его составляющими); обоснование ценностных ориентаций на предмет исследования – показателей и критериев оценки; разработки модели описания достоверности в диссертации и автореферате.

В отечественной науке по-разному толкуют категорию достоверности. Одни исследователи считают достоверностью доказательство того, что результат всегда следует при названных условиях для указанного класса объектов. Другие авторы отождествляют достоверность с истиной. Так, Д.В. Арсеньев считает достоверными результаты, правильно отражающие объективную реальность. М.С. Строгович называет достоверным обоснованное, доказанное знание, истинность которого подтверждена определенными данными. Подчеркнем, что понятие достоверности здесь включает в себя две составляющие, реализующиеся в последовательности: истинность знания, т. е. его соответствие объективной действительности, и наличие убедительного доказательства этого соответствия.

Главным ориентиром поиска показателей и критериев достоверности послужит идея о том, что неорганизованное научное исследова-

ние, не имеющее осмысленной логики, не может привести к выводам, обладающим качеством истинности [2]. Поэтому в первом приближении о достоверности можно судить на основе оценки качества сложной системы взаимосвязанных функциональных компонентов, объединенных логикой и структурой исследования: фундаментальные работы по проблеме исследования; избранная методология исследования; применяемая совокупность методов, адекватных целям, задачам; современная методика сбора и обработки исходной информации; гипотеза и ее экспериментальное подтверждение и т. д. К числу таковых, на наш взгляд, относится, например, апробация результатов. В данном разделе авторы диссертационных исследований зачастую перечисляют участие в научных конференциях, семинарах, симпозиумах. Однако справедливо мнение Н.И. Аристера и А.И. Муравьева, которые подчеркивают, что число выступлений на совещаниях научных сообществ не является доказательством достоверности [1]. Поэтому определение показателей оценки предполагает ответ на вопрос о том, что из содержания логики и структуры предпочтительнее для определения оценки. Ответ предполагает анализ тех компонентов, которые наиболее полно отражают суть формирования результата и очерчиваются границами «цель – средство – результат».

Еще один актуальный нюанс видится в связи с проектированием логики и структуры исследования. В силу сложности состава каждого компонента, составляющего их, разной степени влияния на формирование результатов возникает новый вопрос: как компоненты должны разграничиваться на более узкие, конкретные аспекты, требования к состоянию которых могут выступать критериями оценки достоверности. Ответ на него следует искать в функциях аспектов. Каждой функции соответствует свой аспект компонента. И в качестве критериев выбираются требования к тому аспекту, который в силу своей функции оказывает большее влияние на формирование результатов.

Первой характеристикой, формирующей общее представление о результате, является цель. Она позволяет конкретизировать, более точно определить тему исследования. При постановке целей необходимо не допускать типичных ошибок. К числу таких ошибок, например, мы относим подмену цели исследовательским методом. Например, «выполнить анализ...». Упомянутый здесь «анализ» есть

средство поиска нового знания, но не само предвосхищаемое знание, заявку на которое включает цель. Часто происходит подмена научной цели на организационную задачу: создание в педагогическом колледже условий для развития и саморазвития исследовательского творчества студентов. Не стоит признавать целью и тезис, сформулированный именами существительными с процессуальным, а не результативным значением. Например, «разработка или выявление...» [3]. При таких формулировках цели работы теряют осмысленность, превращаются в «путь в никуда».

Цель как модель ожидаемого результата в своих формулировках должна отвечать следующим требованиям, которые и могут являться критериями оценки достоверности:

- быть достижимой и формулироваться корректно;
- не быть глобальной и сформулированной слишком коротко;
- подробно описываться (чем более детально цель сформулирована с использованием слов результативного характера, тем более узко очерчиваются границы и более достижимыми окажутся планируемые результаты, реальным окажется исследование).

Вторым компонентом, определяющим результаты исследования, является гипотеза. Она выполняет функцию обобщенного предвосхищения основного результата, отраженно в цели исследования, и состоит из утверждения, предположения и обоснования. Выдвижение предположения составляет основное содержание гипотезы. Предположения, истинность которых еще не доказана или нуждается в подтверждении, являются выводными знаниями из известных теоретических предпосылок и фактов. И чтобы выдвинуть гипотезу, необходимо располагать некоторой совокупностью теоретических положений, фактов, относящихся к исследуемому явлению. Таковые могут быть осмыслены как источники для прогнозирования результатов посредством аналогии, дедукции или индукции.

По определению О.И. Каминского, аналогией называется метод, согласно которому знание, полученное из рассмотрения какого-либо объекта, переносится на менее изученный, сходный по существенным свойствам и качествам объект. Для того чтобы аналогия была доказательной, считает А.М. Орехов, необходимо соблюсти следующие требования: аналогия должна основываться на сходстве максимального числа существенных признаков у сравниваемых явлений; связь между неизвест-

ным, искомым признаком и остальными (известными) признаками должна быть предельно тесной и доказуемой; аналогия не должна приводить к утверждению абсолютного сходства между аналогом и исследуемым предметом; исследование сходных признаков должно дополняться исследованием всех известных различий между аналогом и изучаемым объектом.

Дедукция выполняет функцию получения нового знания, которое характеризуется как «частный случай» общей посылки. Дедуктивный вывод будет правильным, если:

- в предпосылках заложена истина;
- в рассуждениях по достоверности мысли отражается причинно-следственная связь;
- дедуктивный вывод не содержит ничего, чего нет в посылках.

Индукция – процесс логического вывода на основе перехода от частного факта к общему положению. Содержанием индукции является связывание частных предпосылок с заключением. Обоснованность индуктивного вывода определяется соблюдением правил:

- индуктивный способ применяется в тех случаях, когда в качестве доводов используются факты;
- факт, взятый в одно и то же время в одном и том же отношении, должен быть понят однозначно;
- индуктивное обобщение предоставляет достоверную информацию, только если факты обладают таким важным свойством, как повторяемость;
- индуктивное заключение зависит от количества изученных фактов (чем больше фактов изучено, тем достовернее результат).

При таком понимании есть основания для того, чтобы критериями оценки достоверности выводов исследования рассматривалось корректное использование аналогии, дедуктивного и индуктивного способов обоснования выводящего знания.

Третья важнейшая характеристика, определяющая результаты исследования, – это методологическая основа, в границах которой будет проходить исследование. Методологическая основа исследования не исчерпывается одним подходом и характеризуется, как правило, определенным их набором. Следовательно, в организации научного исследования одной из первостепенных задач является выбор системы методологических подходов. С этим обстоятельством связано выдвижение в качестве критериев достоверности выполнение условий для комплексного применения мето-

дологических подходов. В научной литературе они описаны, например, в трудах В.И. Загвязинского, Н.В. Ипполитовой, О.Р. Кокориной, А. Петрова и др., формулирующих правила корректного применения различных идей и подходов: исключение взаимопротиворечащих подходов; установление связи между подходами через указание обстоятельств, характеризующих их общую методологическую природу; обоснование взаимодополнения подходов через определение сильных и слабых сторон каждого подхода для решения поставленной проблемы (с позиций продуктивности использования данного подхода для обоснования необходимости его применения, что предполагает установление связей с особенностями исследуемого феномена; недостаточности изолированного использования данного подхода для подтверждения необходимости привлечения других подходов, что предполагает определение свойств, природы которых не может быть исследована средствами данного подхода); установление функционального назначения каждого из них и их использование в соответствии с иерархической значимостью для изучения исследуемого феномена; определение основного подхода, с учетом которого проводится исследование [4; 5].

И, наконец, есть основания говорить о том, что успешность выполнения исследования во многом определяется обоснованным применением в работе тех или иных методов. Поэтому критерии оценки достоверности должны учитывать принципы выбора методов для совместного их использования: принцип адекватности тому результату, который должен быть получен; принцип согласованности с целями этапов работы и исследовательскими задачами; принцип системности (методы должны быть целесообразными, взаимодополняющими, их число должно быть оптимальным).

Характеристика достоверности в диссертации и автореферате представляет корректное описание применения приведенных критериев, а также указание ограничений, в пределах которых защищаемые результаты являются справедливыми, в том числе таких, например, как возрастная специфика, территориальная, национальная и т. д.

Итак, на основе рассмотренных компонентов логики и структуры исследования нами представлена система критериев достоверности результатов диссертации. Оценка результата наиболее полно выражается в требованиях к тем компонентам процесса исследования, в которых наиболее полно выражается

суть формирования его результатов: к формулировке целей; обоснованию предположения в гипотезе; к выбору методологической основы и системы методов. В какой-то мере они имеют косвенное отношение к результату. Однако наш опыт организации научных педагогических исследований дает основания утверждать, что выработанный подход позволяет определить критерии достоверности научного педагогического исследования на точной и проверенной базе данных логики и структуры исследования и приблизить его результаты к реальности.

Список литературы

1. Аристер Н.И., Муравьев А.И. О качестве научной экспертизы диссертационных исследований // Бюллетень ВАК. 1996. № 1. С. 22–25.
2. Вершинина Н.А., Загузов Н.И., Писарева С.А., Тряпицина А.П. Современное диссертационное исследование по педагогике: Оценка качества: книга для эксперта. Саратов, 2006.
3. Глебов А.А. Методика составления автореферата диссертации и аттестационных документов: метод. пособие. Волгоград, 2009.
4. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. М., 2006.
5. Петров А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории // Alma mater. 2005. № 2. С. 54–58.

* * *

1. Arister N.I., Murav'ev A.I. O kachestve nauchnoj ekspertizy dissertacionnyh issledovanij // Byulleten' VAK. 1996. № 1. S. 22–25.

2. Vershinina N.A., Zaguzov N.I., Pisareva S.A., Tryapicina A.P. Sovremennoe dissertacionnoe issledovanie po pedagogike: Ocenka kachestva: kniga dlya eksperta. Saratov, 2006.

3. Glebov A.A. Metodika sostavleniya avtoreferata dissertacii i attestacionnyh dokumentov: metod. posobie. Volgograd, 2009.

4. Zagvyazinskij V.I. Issledovatel'skaya deyatelnost' pedagoga. M., 2006.

5. Petrov A. Osnovnye koncepty kompetentnostnogo podhoda kak metodologicheskoj kategorii // Alma mater. 2005. № 2. S. 54–58.

Criteria of evaluating the plausibility of the results of the pedagogical thesis research

The article deals with the issues of the choice and substantiation of the criteria of the validity of the results of the pedagogical research. There are identified the factors of the evaluation of the components of the logic and structure of the research study that reflect in details the essence of the forming result, the requirements to their state that are considered to be the criteria of the evaluation's plausibility.

Key words: *plausibility, hypothesis, deduction, induction, criterion, logic, factor, structure, aim.*

(Статья поступила в редакцию 27.01.2020)



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Ю.М. ИВАНОВА
(Волгоград)

**ДИНАМИКА ИГРОВОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РЕЧЕВОЙ
КОММУНИКАЦИИ
(на материале русского
разговорного диалога)**

Вводится понятие игрового коммуникативно-го действия. Анализируется структура обмена игровыми репликами в естественном разговорном диалоге (на материале русского языка). Описывается роль маркеров игровой интенции (игровых маркеров) в создании интерактивных структур в игровом диалоге. Проводится различие между собственно игровыми коммуникативными действиями и карнавализованными серьезными действиями.

Ключевые слова: *игровое коммуникативное действие, игровое коммуникативное взаимодействие, маркер игровой интенции (игровой маркер), игровые интерактивные структуры, собственно игровые действия.*

1. Игровое взаимодействие в системе естественной коммуникации. Начнем с постановки проблемы. Игровые формы взаимодействия занимают все более заметное место в традиционно серьезных сферах нашей жизни (труд, массовая информация, торговля, политика и т. п.), что побуждает нас искать ответы на новые исследовательские вопросы. На каких основаниях можно выделять игровое речевое поведение / общение? Какими особенностями оно характеризуется? Каким образом говорящие маркируют игровые коммуникативные интенции? Существуют ли правила коммуникативной игры, и если да, то каковы они и что регламентируют?

Междисциплинарная теория игры на сегодняшний день трактует свой объект как сложный и многоаспектный феномен, изучение которого способно продвинуть науки о человеке далеко вперед. Суммируем наиболее

важные для нас тезисы этой теории. Игра есть добровольное занятие, характеризующееся неутилитарностью, свободой, выходом в инобытие, регулируемое правилами (агональные игры) либо стремящееся к идеалу наиболее точного подражания (миметические игры); игра происходит в особом игровом пространстве-времени, четко отделенном от реального [10; 12]. Игровой деятельности всегда свойственна внутренняя мотивация, в противоположность неигровой деятельности, которая ориентируется на мотивацию внешнюю [13]; всякая игра лиминальна (liminal), следовательно, игроки постоянно находятся в состоянии неопределенности, переходности, социальной маргинальности [16]. Игровые действия формируют игровой коммуникативный фрейм, присваивающий каждому из них метакоммуникативный маркер «это игра» [11]. С аксиологической точки зрения играющие говорящие находятся на одном из двух полюсов: возвышенном («носители и ценители творческого вдохновения») или сниженном («шутники и насмешники») [4, с. 125].

Каков объяснительный потенциал этих общетеоретических положений по отношению к лингвистическим исследованиям? Как теория игры может пролить свет на механизмы естественно-языковой коммуникации в целом? Во-первых, игра по определению составляет пространство свободного творчества, в том числе и творения новых правил, практик, моделей поведения / взаимодействия. Во-вторых, упомянутая лиминальность (буквально: состояние «на краю» – маргинальность, временная отчужденность от общества, неопределенность социального статуса) игры делает ее интересным материалом: игровое взаимодействие есть полноценное, структурно оформленное взаимодействие, которое существует в пространстве, где частично не работают важные социальные конвенции (например, снимаются оппозиции «ложь – истина», «искренность – неискренность», «агрессия – миролюбие», а также некоторые табу на непристойность, притворство, ложь и т. п.) Наконец, все вышеперечисленное (избыточность, неутилитарность, нерациональность, аксиологическая амбивалентность и предполагаемая

маргинальность игры) сообщают этому явлению мощный воздействующий потенциал за счет неопределенности и изменчивости правил игрового взаимодействия.

На материале разговорного анализа записей устной речи мы пришли к формулировке ряда принципов игрового взаимодействия. Приведем здесь эти принципы в наиболее общем виде.

1. Игровое речевое взаимодействие есть частный случай несерьезного речевого взаимодействия. Оно *противопоставлено серьезному общению*, которое характеризуется следующими свойствами: неприятие юмора в любой форме; неприятие примата формы над содержанием высказывания (подробно об этом см.: [15]); полная искренность говорящего; достоверность и истинность передаваемой информации; наличие важных, чаще негативных, последствий игнорирования передаваемой информации; запрет на «пустую болтовню», «досужие разговоры», т. е. любое говорение, не подверженное цензуре ответственности [3]. В противоположность серьезному общению, игровое формирует интерпретативный фрейм, присваивающий каждому действию *метакоммуникативный маркер «это игра»* [11].

Пример 1

(1) (11:26) Оля. Интересно, о чем статья? О том, о чем разговаривает молодежь, или что?

(смех)

(2) (11:31) Костя. Ааа...

(3) (11:35) Роман. Исследование о том, о чем разговаривают люди с IQ 12 по ходу.

(4) (11:39) Костя. Подожди, 12 слишком много.

(5) (11:41) Света. Минус 12.

В материале данной статьи (см. полную версию диалога в разделе 2) четко прослеживается вход в игровое коммуникативное взаимодействие и его развитие. Так, на серьезный вопрос Оли (1) следует игровой ответ Романа (3), в котором вводится маркер игровой интенции «люди с IQ 12». Далее в (4) и (5) мы видим подхват и разыгрывание этого маркера другими участниками диалога: «12 слишком много» и «минус 12». Игровое взаимодействие усложняется по мере развития, когда говорящие вводят новые и новые маркеры на каждом коммуникативном ходу (см. табл. на с. 122).

2. Игровая интенция маркируется говорящими в форме обмена особыми маркерами (далее: «маркерами игровой интенции» или, для краткости, «игровыми маркерами»). Таким образом заключается «игровой контракт» на один коммуникативный ход. Для «продле-

ния» этого «контракта» говорящие должны вновь обмениваться маркерами игровой интенции на каждом коммуникативном ходу до тех пор, пока один из них не маркирует *выход из игровой коммуникации* (отсутствием игрового маркера на очередном коммуникативном ходу), а другой говорящий этот выход не поддерживает (симметричным невключением игрового маркера в свою речь). Тот факт, что интенции одного говорящего для игры недостаточно, отражает главное свойство коммуникативной игры – ее *интерактивность*.

В примере 1 мы видим обмен игровыми маркерами («люди с IQ 12» – «12 слишком много» – «минус 12»), который организует игровое коммуникативное взаимодействие. Выход из данного игрового взаимодействия (произошедший несколькими секундами позже) показан в примере ниже.

Пример 2

(18) (12:08) Сергей. Нет (0.1), у Маши у одной 12,5 (0.2), а у нас вместе с Машей 12.

(19) (12:13) Костя. Нет, смотри, Маша – 12, мы – половинка.

(смех)

(20) (12:15) Маша. Да, Кость, все правильно.

(21) (12:16) Роман. Половинка Маши?

(22) (12:17) Оля. Главное – вы решили, сколько у кого.

В репликах (18) и (19) видим интенсивный и сложный обмен маркерами игровой интенции: «У Маши... 12,5», «у нас... 12» – «Маша – 12», «мы половинка». На репликовом ходу (20) Маша не поддерживает игру своих собеседников, реагируя не на их игровые провокации, а на «серьезную» интерпретацию их действий: она «соглашается» с правильностью их абсурдных утверждений. Важно, что, хотя действие Маши могло по интенции быть игровым (например, ироничным комментарием), оно прерывает структурную целостность предыдущего обмена: видно, как в (21) Роман пытается вновь подхватить нить прерванной игры («половинка Маши»), делая это через повтор ранее введенных игровых маркеров («половинка» и «Маши»), однако его попытка остается неподдержанной. Данный пример наглядно иллюстрирует тезис о том, что для начала и продолжения игрового взаимодействия необходимо наличие игровых интерактивных структур, строящихся, в частности, на повторе и параллелизме игровых маркеров.

3. Игровые маркеры характеризуются огромным структурным разнообразием: от фонетических замен, коннотаций употребля-

емых слов, тропов до интонаций, жестов, речевой прецедентности и т. п. [2]. Поскольку же главный критерий игрового взаимодействия – интерактивность, именно повтор и параллелизм (как явления, обеспечивающие игровую когезию, т. е. локальную связность игровых маркеров) в речи говорящих являются основными средствами маркирования игровой интенции.

В примерах 1 и 2 мы видим ведущую роль повтора и синтаксического параллелизма игровых маркеров в построении игрового взаимодействия. В то же время нельзя забывать о роли паралингвистических средств, которые сложно передаются на скрипте (интонации, жесты, мимика, направление взгляда, проксемика и т. п.). Все эти явления в роли маркеров игровой интенции ждут своего исследователя.

4. Игровое коммуникативное действие имеет специфическое отношение к принципу кооперативности П. Грайса [1]. С одной стороны, даже если есть смысл говорить об исчислении импликатур игрового действия, очевидно, что максимы Грайса не работают здесь таким же образом, как и при исчислении импликатур действия серьезного. С другой стороны, *игровое действие не может существовать вне рамок принципа кооперативности*, поскольку для завязывания и продолжения игрового взаимодействия необходимо добровольное сотрудничество всех участников коммуникации.

Как видно из примеров 1 и 2, игровое взаимодействие рискует прерваться всякий раз, когда один из участников по каким-либо причинам (нежелание, неумение играть, ситуативное отсутствие удачной игровой идеи и т. п.) отказывается от развития игровых интерактивных структур. Это особенно хорошо видно в примере 2, где Маша (20), вместо того чтобы острить вместе со своими собеседниками (18) и (19), произносит нейтральную фразу («Да, Кость, все правильно»). В этой фразе, несомненно, присутствует ирония, она, бесспорно, несерьезна (Маша здесь соглашается с полным абсурдом), но именно невстроенность ее реплики в игровую структуру грозит этой последней распадом. Роман, который пытается «починить» игровое взаимодействие в (21), делает это, повторяя игровые маркеры, ранее введенные в диалог («половинка» и «Маши»), однако его попытка срывается, поскольку некому продолжить структуру.

5. Игровые коммуникативные действия делятся на два типа: *собственно (изначально) игровые действия* и *карнавализованные (игроизированные) серьезные действия*. Первая группа включает в себя такие явления, как, например, дразнение, передразнивание, стеб, троллинг, говорение в рифму, каламбур, ритуальные игровые оскорбления (например, в американской армии), шуточные стишки (пирожки, порошки и т. п.), рассказывание анекдотов и т. п. – их доминирующей целью является игра, ради которой они изначально и совершаются. Вторая группа действий продуцируется принципиально иным образом: здесь игровое содержание «паразитирует» на серьезной форме. Например, вопрос «Как твое самочувствие?» может быть воспринят адресатом двояко: в случае серьезной интерпретации он правдиво и честно даст нужное количество информации (в соответствии с максимами П. Грайса), в случае же игровой интерпретации наш адресат подаст нам игровой сигнал (например: *«Я в последнее время себя совсем не чувствую», *«Самò чувствие?», *«Самò чувствие неплохо, а я – так на последнем издыхании», *«Самочувствие? Что это?», *«У загнанных лошадей не бывает самочувствия», *«Не чувствую не только ног под собой, но и всего остального» и т. п.) и таким образом совершит игровую провокацию, которая будет или не будет поддержана собеседником. Итак, *любое коммуникативное действие может быть карнавализовано (игроизировано) интерпретатором и использовано в качестве игрового зачина вне зависимости от интенции отправителя*.

6. Игровое коммуникативное взаимодействие выделяется как самостоятельная система, встраивающаяся в структуру различных коммуникативных событий. Минимальная протяженность игрового обмена репликами составляет два коммуникативных хода (игровой зачин → принятие игры). Стандартная длина игрового обмена может варьироваться от нескольких секунд до нескольких минут (например, игровой обмен, являющийся материалом данной статьи, состоит из 10 коммуникативных ходов общей протяженностью в 24 секунды). Стоит отметить, что отдельные жанры, такие как comedy battle или «докучные» игры типа «Купи слона», способны «растягивать» игровое взаимодействие на неопределенное количество ходов.

7. В рамках игрового коммуникативного взаимодействия выделяются следующие типы

(специфически игровых) коммуникативных ходов (не путать с игровыми действиями, см. пункты 4, 5): игровая провокация / зачин, принятие / развитие игры, принятие игры без развития, мена игры, выход из игры, *непринятие игры. Выбор одного из этих ходов зависит не только от логики развития диалога и интенций говорящих, но и от некоторых случайных факторов, таких как способность / неспособность быстро найти игровой ответ, уместность игры в данной коммуникативной ситуации, личная расположенность собеседников к игре вообще и к игре друг с другом в частности и т. п. В таблице на с. 122 подробно рассмотрена динамика игрового взаимодействия на примерах из живой спонтанной русской разговорной речи.

8. Игровое взаимодействие обладает спецификой в аксиологическом плане: игнорируя многие ценностные установки «серьезного» общения (например, требование правдивости, искренности, запрет на агрессию, снятие табу на некоторые темы и т. д.), оно включает специфически игровые коммуникативные ценности, такие как временное уравнивание говорящих в социальном статусе, определение границ дозволенного в игре, предпочтение принятия и продолжения игры в противоположность непринятию и т. п.

2. Конверсационный анализ игрового коммуникативного взаимодействия. Рассмотрим методику и материал исследования. Для анализа материала нами был избран метод конверсационного анализа, поскольку каждая из реплик в диалоге рассматривается здесь как часть системы более высокого уровня (секвенция, проект, интеракция) [14]. Такой подход позволяет преодолеть сложности анализа, обусловленные тем, что в игровом взаимодействии говорящие намеренно избегают следования коммуникативным конвенциям общения; таким образом, при сохранении локальной связности в игровом общении нередко нарушается смысловая и логическая целостность [7].

Конверсационный анализ дает нам твердую почву в виде структуры интеракции (например, понятие о группировке реплик на инициальные и ответные части секвенции (first pair-part and second pair-part), мене коммуникативных ролей (turn-taking), потенциально многократном расширении секвенции вправо и влево (expansions, post-expansions)), что позволяет нам делать выводы относительно особенностей поведения играющих говорящих. Мы солидарны с идеей о том, что надо рассматри-

вать «социальный порядок не как данность, ограничивающую индивидуальное действие, а как нечто, возникающее и осуществляемое в результате коммуникативного взаимодействия» [6, с. 118].

Материалом для данной статьи послужил один диалогический обмен (общая длительность – 24 секунды) с участием шести говорящих, хорошо знакомых между собой молодых людей: трех девушек (Оли, Светы, Маши) и трех юношей (Кости, Романа, Сергея) в возрасте от 20 до 26 лет, беседующих на досуге и знающих о том, что их разговор записывается одним из участников по просьбе его преподавателя в качестве материала для научного исследования. Исследуемый диалогический обмен взят из середины 20-минутного разговора и представляет собой лишь одну стадию развития более долгого игрового обмена (общей протяженностью в 25 реплик / 1 минуту). Для лучшего понимания того, что происходит в этом отрывке, стоит отметить, что Маша (имена всех участников изменены) имеет репутацию «тихони», которая предпочитает промолчать, даже если над ней добродушно подтрунивают. Именно этим обусловлена столь бурная и в целом нетипичная реакция друзей (аплодисменты, одобрительные выкрики) на ее остроумный защитный выпад (9).

(1) (11:26) Оля. Интересно, о чем статья? О том, о чем разговаривает молодежь, или что?

(смех)

(2) (11:31) Костя. Ааа...

(3) (11:35) Роман. Исследование о том, о чем разговаривают люди с IQ 12 по ходу.

(4) (11:39) Костя. Подожди, 12 слишком много.

(5) (11:41) Света. Минус 12.

(6) (11:41) Костя. [Хахаха!]

(7) (11:42) Сергей. [↑Поэтому Маша мол↑чит. (общий смех, редкие аплодисменты)]

(8) (11:46) Роман. Ну просто у Маши как бы 12 с половиной.

(общий смех)

(9) (11:49) Маша. А у вас ↑12 общий, ↑да↑

(10) (11:50) Роман. Да.

(громкие одобрительные крики, аплодисменты)

Перейдем к рассмотрению игровых коммуникативных механизмов. Выше мы предложили подразделение игровых действий на две группы: собственно игровые действия (не предназначенные ни для чего, кроме игры) и карнавализованные / игроизированные серьезные действия. Первые не могут

иметь никакой другой интерпретации, кроме игровой, вторые же представляют собой более сложный случай. Действительно, возникает ряд вопросов. Что дает нам право считать такие действия игровыми, если они имеют узнаваемую «серьезную» жанрово-стилистическую форму? Чем игровой комплимент, упрек, переспрос, намек и т. п. отличаются от соответствующих серьезных действий?

Как мы уже отмечали, интерактивные игровые структуры (повтор и параллелизм игровых маркеров) действительно достаточно надежно маркируют игровую интенцию говорящего, однако повтор и параллелизм – не единственные способы сигнализировать собеседнику о своих игровых намерениях. Для исчерпывающего описания нам необходимо ввести понятие *игрового механизма*: это способы карнавализации серьезных высказываний, превращения их в игровые. Действительно, можно превратить серьезное высказывание в игровое (например, пошутить, или солгать, или позволив себе нарушить коммуникативное табу, избрать неодобряемое обществом коммуникативное действие и т. д.). В связи с этим мы предлагаем следующую список коммуникативных явлений, имеющих игровой потенциал и, таким образом, претендующих на статус игрового механизма: 1) различные нарушения максимы качества (ложь, фикция и т. п.); 2) нарушения максимы способа (парафраз, стилистические фигуры и т. п.); 3) нарушение коммуникативных табу (агрессия, невежливость, бестактность, нецензурная брань, неполиткорректность, выбор табуированных тем и т. п.); 4) различные явления, связанные с проявлением комического и комизма (юмор, ирония, сарказм, игра слов и т. п.) [8]; 5) явления речевой прецедентности (о юридической составляющей прецедентности см., например: [9; 5]). Обозначенные игровые механизмы конкретизируются в различных более специфических игровых действиях: во второй колонке таблицы на с. 122 примеры такой конкретизации обозначены после символа стрелки.

Важно различать *игровые коммуникативные действия* и *игровые коммуникативные ходы*: если первые отражают сам факт вовлеченности высказывания в игровое взаимодействие, то последние характеризуют его роль в структуре взаимодействия. Таким образом, список игровых действий принципиально открыт: как было показано, игровые механизмы (ложь, юмор, нарушение табу, прецедент-

ность, форма как компонент содержания) позволяют превратить любое «серьезное» высказывание в его игровой вариант. Список же игровых коммуникативных ходов (игровая провокация, принятие игры без развития, подыгрывание, мена игры, выход из игры, *непринятие игры) может еще уточняться, но принципиально закрыт, поскольку устанавливает систему координат, в которой развивается игровое коммуникативное взаимодействие.

Перейдем к рассмотрению динамики игрового взаимодействия. Приведенный минутный отрывок беседы между семью говорящими представляет собой достаточно чистый случай игрового взаимодействия, поскольку, в частности, ни разу не прерывается однозначно серьезным обменом (исключение могла бы составить реплика 2, если бы реакция на нее не оказалась игровой): практически все реплики в данном обмене представляют собой игровые ходы. Иными словами, все говорящие принимают предложенную другими игрой, развивают игровое взаимодействие в рамках фикциональной реальности, заданной репликой (3), совершая различные игровые действия: подыгрывание, принятие игры без развития, мена игры.

В таблице на с. 122 показана динамика анализируемого игрового взаимодействия на следующих уровнях: (1) *игровые коммуникативные ходы* как составные части игрового взаимодействия, (2) *общеигровые механизмы* и (после символа стрелки) реализующие их в данном контексте *игровые коммуникативные действия*, (3) *игровые интерактивные структуры*, формирующиеся в ходе обмена игровыми маркерами, (4) (где возможно) потенциальные «серьезные» интерпретации игровых действий.

Четвертая колонка введена в таблицу для того, чтобы проиллюстрировать наше положение о том, что большинство игровых действий мимикрируют под серьезные: ответ на вопрос, уточнение, подтверждение, уточняющий переспрос, согласие, подтверждение, вывод, объяснение и т. п. – все это действия, которые часто фигурируют в деловых разговорах, теоретических дискуссиях и подобных сугубо серьезных коммуникативных событиях. Однако, как видно из контекста приведенного диалога, все они в данном случае являются лишь имитацией серьезного общения, поскольку тема, которую они развивают («крайняя глупость»), шуточна, а реаль-

Динамика игрового взаимодействия: игровые коммуникативные ходы,
игровые коммуникативные действия,
маркеры игровой интенции

№	Игровой ход	Игровой механизм → игровое действие	Интерактивные игровые структуры	*Серьезное действие
	1	2	3	4
1	Игровая провокация		(«о чем?»)	вопрос
2		*отсутствует	*игровой маркер отсутствует	хезитация
3	Принятие игры	комическое / абсурд → преуменьшение («12»), абсурдное утверждение («IQ 12»)	параллелизм + повтор («о том, о чем», «12»)	ответ на вопрос (1)
4	Подыгрывание	комическое / абсурд → игровое самоуничижение, абсурдный комментарий («12 слишком много»)	повтор («12»)	уточнение к (3)
5	Подыгрывание	абсурд → доведение до абсурда («минус 12»)	повтор («12»)	уточнение к (3 и 4)
6	Принятие игры без развития		смех	–
7	Мена игры	комическое → игровой комплимент / рационализация («поэтому Маша молчит»)	отсроченный повтор («поэтому Маша молчит»)	вывод-объяснение
8	Мена игры (поддержана)	комическое → поддержка игрового комплимента обманутое ожидание («12,5»)	повтор / модифицированный повтор («у Маши... 12 с половиной»)	уточнение-объяснение к (7)
9	Мена игры (поддержана)	игровая агрессия («12 общий»)	повтор («12») противопоставление («у Маши... 12 с половиной» – «а у вас общий –12»)	уточняющий вопрос к (7)
10	Подыгрывание	комическое → самоироничный комментарий	*игровой маркер отсутствует	подтверждение к (9)

ность, которую они описывают, – фикциональна («люди с IQ 12 – 12,5»). Здесь также видно, что некоторые действия (15 и 17) являются изначально игровыми и не поддаются даже условной «серьезной» интерпретации.

Из таблицы ясно, что анализируемый отрывок включает игровой зачин (1–4), подыгрывание (5) и три последовательные (поддержанные) попытки мены игры (7–9), последняя из которых также вызывает подыгрывание (10). Собственно игровой зачин в нашем материале охватывает как минимум (1–4) коммуникативные шаги, поскольку основной критерий игрового коммуникативного обмена – интерактивность, и, следовательно, зачин предполагает не только игровую провокацию, но и поддерживающий ответ на нее. Таким образом, (1) представляет собой ход игровой провокации, которая оказывается поддержана репликами (3) и (4), реализующи-

ми один и тот же коммуникативный ход (принятие игры). Обратим внимание на то, что если вопрос в (1) может быть воспринят двояко: и как серьезный запрос информации, и как игровая провокация (что и происходит в этом диалоге), а хезитация в (2) – и как принятие игры, и как вполне серьезное действие взятия паузы в поисках ответа, то (3) уже носит явные черты игры: преувеличенное ироническое самоуничижение сигнализирует о несерьезности общения, а (4) наряду с принятием игры, предложенной в (1), проявляет и черты другого коммуникативного хода, подыгрывания, но уже по отношению к реплике (3). Начиная с реплики (5), мы видим «перезаключение» данного игрового контракта при помощи различных игровых маркеров.

«Фабулу» этого обмена можно было бы кратко сформулировать так: «состяжание в самоиронии по поводу интеллекта всех присут-

ствующих, переходящее в игровое превознесение интеллекта самой молчаливой участницы». Высказывание Оли, не несущее никаких внешних формальных признаков игровой интенции (*Интересно, о чем статья? О том, о чем разговаривает молодежь, или что?*), вызывает самоироничную реакцию Романа (*Исследование о том, о чем разговаривают люди с IQ 12 по ходу*) – таким образом Роман маркирует одновременно свою интерпретацию ее действия как игрового и свою интенцию построить на нем игру.

Присутствующие с азартом подхватывают эту инициативу и продолжают начатое Романом состязание в самобичевании (*Подожди, 12 слишком много; Минус 12*), таким образом соглашаясь со столь низкой игровой оценкой своего интеллекта. Такова природа *подыгрывания*: оно следует заданному ранее вектору, меняя интенсивность, но не тему диалогического обмена. Реплика Сергея (7) (*Поэтому Маша молчит*) более сложна по своей структуре: продолжая прагматическую линию самоуничижения, он в то же время обращает внимание на сидящую тихо и помалкивающую Машу (которая имеет статус тихони, за что друзья над ней всегда по-доброму подтрунивают, провоцируя ее на реакцию). Таким образом, он не только сигнализирует о желании вступить в игру, но и предлагает новую «затею» («потроллить» Машу за ее молчание). Именно этим *мена игры* отличается от подыгрывания: в противоположность простому приращению информации (подыгрывание) здесь *меняется способ, модальность или аспект обсуждения, предлагается новая тема или вид деятельности*.

Обратим внимание на то, что вместо ожидаемого в таких случаях (сразу после мены игры) подыгрывания участники умудряются дважды сменить игру в течение последующих двух ходов, что свидетельствует о высокой степени вовлеченности в диалог и хорошей «игровой форме» говорящих. Репликой *Ну просто у Маши как бы 12 с половиной* Роман возвращает дискуссию к теме поголовного самоуничижения (оказывается, что разница IQ крохотная), вновь меняя только что предложенную игру.

Интересно, что «тихоня» Маша на следующем коммуникативном ходу вновь предлагает мену игры, «срывая» аплодисменты. Очень важно, что за ее репликой в прямом смысле слова следуют аплодисменты и громкие одобрительные крики, что в спонтанном

устном диалоге, по нашим наблюдениям, случается весьма редко. Думается, что такое необычное для данной коммуникативной ситуации проявление одобрения связано с тем, что все ее участники и сами осознают, что находятся в игровом пространстве-времени. Маша производит действие, которое лучше всего (учитывая его игровой характер) описывается глаголом «огрызаться» (*А у вас 12 обидий, да?*). Крики и аплодисменты являются косвенным свидетельством определенной коммуникативной «победы» Маши в этом «раунде», а также полученного всеми участниками удовольствия. Отметим, что за рамками материала, представленного в данной статье, обмен продолжается и дальше, развиваясь в сторону затухания.

Таким образом, мы видим, как развивается спровоцированная обычным вопросом игра: после игрового ответа одного из участников все присутствующие, один за одним, выразили свое желание и готовность играть путем включения в свою речь взаимосвязанных игровых маркеров. Развитие взаимодействия основывается на повторе и параллелизме (на уровне локальной связности дискурса) и на таких видах совместной коммуникативной деятельности, как состязание в самоироничном самоуничижении, переходящее в дружеское подтрунивание над одной из участниц (на уровне цельности дискурса).

Выводы. Из вышеприведенного мы делаем несколько практических выводов по поводу динамики игрового коммуникативного взаимодействия. Во-первых, *зачин игрового взаимодействия* – зона наибольшей неопределенности по поводу интенций говорящих: пока один (или более) партнер по общению не промаркировал вход в игровой фрейм (при помощи *игровых маркеров*), невозможно однозначно утверждать, что мы имеем дело с игровым взаимодействием. Во-вторых, *интерактивные структуры*, образуемые игровыми маркерами, строятся либо как серии явлений *повтора* и (синтаксического) *параллелизма*, либо на основании более широких прагматических механизмов: *юмора и комизма, явлений прецедентности, а также нарушений максимы качества, максимы способа, различных коммуникативных табу*. В-третьих, важно различать *игровые коммуникативные действия и игровые коммуникативные ходы*: первые противопоставлены серьезным действиям на основании критерия включенности / невключенности в игровой фрейм; вторые же

маркируют различные способы действия *внутри* этого фрейма. Список игровых коммуникативных ходов может еще уточняться, но принципиально ограничен (он включает различные генерализованные способы развития игры); список игровых коммуникативных действий принципиально открыт, поскольку, помимо *собственно игровых действий*, существуют также *карнализированные / игроизированные серьезные действия*, т. е. при определенных условиях *буквально каждое действие может быть превращено в свой игровой двойник*.

Список литературы

1. Грайс П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI: Лингвистическая прагматика. М., 1985. С. 217–237.
2. Иванова Ю.М., Ярмахова Е.А. Маркеры игровой коммуникативной тональности // Вестн. Челяб. гос. ун-та. 2014. № 10. С. 71–77.
3. Иванова Ю.М. Рефлексив «я говорю серьезно»: функционально-прагматический аспект // Общественные науки. 2017. № 2-1. С. 113–122.
4. Карасик В.И. Языковая пластика общения. Волгоград: Перемена, 2017.
5. Лаврова Н.А. Прецедентность и лудическая направленность контаминированных слов в современном английском, русском, французском и немецком языках // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 6. С. 161–164.
6. Леонтович О.А. Методы коммуникативных исследований. М.: Гнозис, 2011.
7. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003.
8. Мартин Р. Психология юмора. СПб.: Питер, 2009.
9. Моисеенко Л.В. Прецедентность и лудическая функция языка // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. 2007. № 519-1. С. 45–53.
10. Хейзинга Й. Homo Ludens / Человек играющий. Статьи по истории культуры. М.: Айрис-пресс, 2003.
11. Bateson G. A theory of play and phantasy // The Game Design Reader: A Rules of Play Anthology. Cambridge, 2006. P. 314–328.
12. Caillois R. Man, Play and Games. University of Illinois Press, 2001.
13. Levy J. Play Behavior. Malabar, 1983.
14. Sacks H., Schegloff E., & Jefferson G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking in Conversation // Language. 1974. No. 50. P. 696–735.
15. Schröter Th. Shun the Pun, Rescue the Rhyme? The Dubbing and Subtitling of Language-Play in Film. Dissertation. Karlstad University Studies, 2005.
16. Turner V. From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Play. PAJ Publications. New York, 1982.

* * *

1. Grajs P. Logika i rechevoe obshchenie // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp. XVI: Lingvisticheskaya pragmatika. M., 1985. S. 217–237.
2. Ivanova Yu.M., Yarmahova E.A. Markery igrovoj kommunikativnoj tonal'nosti // Vestn. Chelyab. gos. un-ta. 2014. № 10. S. 71–77.
3. Ivanova Yu.M. Refleksiv «ya govoryu ser'ezno»: funkcional'no-pragmaticheskij aspekt // Obshchestvennye nauki. 2017. № 2-1. S. 113–122.
4. Karasik V.I. Yazykovaya plastika obshcheniya. Volgograd: Peremena, 2017.
5. Lavrova N.A. Precedentnost' i ludicheskaya napravlennost' kontaminirovannykh slov v sovremenom anglijskom, russkom, francuzskom i nemeckom yazykah // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2010. № 6. S. 161–164.
6. Leontovich O.A. Metody kommunikativnykh issledovaniy. M.: Gnozis, 2011.
7. Makarov M.L. Osnovy teorii diskursa. M.: Gnozis, 2003.
8. Martin R. Psihologiya yumora. SPb.: Piter, 2009.
9. Moiseenko L.V. Precedentnost' i lyudicheskaya funkciya yazyka // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. 2007. № 519-1. S. 45–53.
10. Hejzinga J. Homo Ludens / Chelovek igra-yushchij. Stat'i po istorii kul'tury. M.: Ajris-press, 2003.

Dynamics of playing interaction in speech communication (based on Russian colloquial dialogues)

The article introduces the notion of a playing communicative act. There is analyzed the structure of the playing exchange in natural colloquial dialogue (on the basis of Russian language). There is considered the role of the markers of playing intention (playing markers) in the creation of the interactive structures of playing dialogue. There are distinguished the playing communicative acts proper and carnivalized serious acts.

Key words: playing communicative act, playing communicative interaction, marker of playing intention (playing marker), playing interactive structures, playing proper acts.

(Статья поступила в редакцию 17.12.2019)

Ю.С. ЯЩЕНИНА
(Саратов)

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
СИНОНИМИИ И ВАРИАТИВНОСТИ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
В ИХ СООТНЕСЕННОСТИ
С ЯЗЫКОВЫМ КОНТЕКСТОМ**

Рассматриваются явления синонимии и вариативности, а также особенности функционирования в контексте структурно-семантических языковых единиц – фразеологизмов. Предпринята попытка систематизации накопленных знаний по проблематике исследования.



Ключевые слова: *фразеологическая единица, фразеологический синоним, фразеологический вариант, языковой контекст, контекстуальные функции.*

Современный мир новейших технологий и создаваемых ими возможностей не только оказывает влияние на общество, но и диктует тенденции развития языка. Проявление подобного влияния на язык можно наблюдать в изменении стандартов, норм, кроме того, в речи появляются новые конструкции, слова же приобретают дополнительные смыслы или абсолютные другие значения.

Одним из таких масштабных явлений в языке является его фразеологический фонд. Фразеологический состав языка достаточно обширно представлен в языке, его изучением занимается фразеология.

Исторически сложилось, что именно фразеология утверждает в обществе устойчивые нормы понимания того или иного языкового оборота. Представляется логичным утверждение, что фразеологические единицы выступают высокоинформативными единицами языка, которыми нельзя пренебречь. Кроме того, фразеологизмы можно отнести к языковым универсалиям, они находятся в постоянном развитии, как и язык в целом, и в мире не существует языков без фразеологизмов.

Существует много определений понятия «фразеологизм». В предлагаемом исследовании мы понимаем под фразеологической единицей сочетание двух или нескольких слов, выражающих суждение о чем-либо, и их сопоставленность по значению и грамматическим критериям [2].

М.Л. Ковшова отмечает прямую зависимость фразеологии и культуры народа, истории страны, национальное своеобразие жизни и быта народа [10]. Фразеологическая составляющая любого языка – это отражение культурного кода нации, именно фразеологизмы наделены культурной памятью, сама фразеология соединяет в себе культуру прошлого и настоящего, дух народа [17]. Сами же фразеологизмы представляют собой феномен лингвокультуры, сохраняя в себе два компонента значения – сигнификативно-денотативный и коннотативный. Акцентируя внимание на сложности значения, фразеологические единицы предрасположены к прагматическому функционированию в речи. Это, в свою очередь, свидетельствует о том, что фразеологическая единица наполняется своим смысловым содержанием в речи.

Объектом исследования стало фразеосемантическое поле «оружие» в немецком и русском языках и его функционирование в контексте, в котором ФЕ используется, кроме того, возникает потребность в обращении к синонимии. Подобная связь делает язык богаче, позволяет грамотно осуществлять перевод и подбирать подходящий речевой оборот. Важно отметить, что при наличии у фразеологической единицы лексического синонима последний отличается от нее в стилистическом отношении.

В области фразеологии вопросу синонимии посвящены работы многих лингвистов, среди которых Л.А. Введенская [3], Е.А. Иванникова [7], Ю.Д. Апресян, Н.А. Кирсанова [9], Е.Н. Миллер [14], И.И. Чернышева, А.В. Кунин [12] и др. Существует много определений понятия «фразеологический синоним». Самые емкие, на наш взгляд, определения были сформулированы Ю.Д. Апресяном, И.И. Чернышевой, А.В. Куниным, Е.Н. Миллер.

Ю.Д. Апресян пишет о синонимии в целом как о понятии неопределяемом и указывает на использование его в качестве некоторой опоры, фундамента для определения других семантических понятий, особенно для определения понятия смысла. По его мнению, фразеологические единицы выступают в качестве фразеологических синонимов при совпадении ключевого значения и расхождении в оттенках значений [1, с. 27]. Так, фразеологизм *пушкой* (из пушки) не прошибешь (не пробьешь) имеет некоторые расхождения в оттенках значе-

ния и, как следствие, два ряда фразеологических синонимов: 1) *хоть кол на голове теши; в ступе (в семи ступах) не утолчешь* (прост., неодобр. об упрямом человеке); 2) *яблоку негде упасть; повернуться негде; ни встать, ни сесть* (перен. о большой давке, чрезвычайной тесноте) [6, с. 401].

Очень важным, на наш взгляд, является комментарий Н.А. Кирсановой, отметившей такую особенность фразеологических синонимов, как различное выражение оттенков значения [9]. Г.Б. Марданова, выделяя отдельно проблему оттеночности фразеологических единиц, верифицирует возможность уточнения ранее не раскрытых признаков и оттенков рассматриваемого понятия [13]. Несмотря на некоторые расхождения и неточности в терминологии, большинство лингвистов под фразеологическими синонимами понимают разноструктурные и одноструктурные фразеологизмы, имеющие одинаковое значение и возможные различия в смысловых оттенках значения, функциях и стилистической принадлежности [21].

Приведем еще несколько примеров фразеологических синонимов. В «Словаре фразеологических синонимов» [6] встречается некоторое число фразеологизмов фразеосемантического поля «оружие» и их фразеологических синонимов. Рассмотрим несколько примеров данной тематической группы. Так, фразеологическая единица *без ножа зарезать* представлена рядом фразеологических синонимов, внутри которых можно встретить фразеологические варианты *подвести под монастырь, подвести под обух (топор), поставить (подставить) под удар, снять (срезать) голову* [Там же, с. 398].

Фразеологизм *вставить фитиль* и в первом значении («поругать, наказать»), и во втором («подшутить на кем.-л., совершить по отношению к кому-л. неординарный поступок») имеет широкий синонимичный ряд, внутри которого также можно встретить несколько фразеологических вариантов: 1) *дать жизни, задать (устроить, дать) баню, дать духу, взять в работу (в оборот), намылить голову (шею), накрутить (наломать) хвост, намять холку, намять (наломать) бока* [Там же, с. 128]; 2) *подложить свинью, подвести мину, вставить перо, залить сала под кожу (за шкуру), рыть (копать) яму* [16, с. 350]. В своем исследовании мы разделяем мнение Ю.Д. Апресяна, уделяющего особое внимание несамостоятельности оттенка значения. По мнению уче-

ного, оттенок значения выражен лишь некой семантической особенностью фразеологической единицы [1]. Именно поэтому представляется логичной невозможность противопоставления оттенка значения и значения в качестве самостоятельных явлений. Однако важно не упускать из виду тот факт, что в процессе употребления в контексте нередко появляются самостоятельные значения. В этой связи важно разграничивать понятия «фразеологический синоним» и «фразеологический вариант».

Разграничение этих двух понятий является одной из самых основных проблем, волнующих лингвистов в настоящее время. Данная проблема особенно актуальна из-за необходимости определения четко дифференцированного понятийного аппарата лингвистических категорий «синонимия» / «вариативность» в проблемном поле фразеологической парадигматики, однако вариации лексического состава ученые трактуют по-разному. При существовании одного компонента, отличающегося от других, относительно затрагивающего образность фразеологической единицы, очень нелегко четко разграничить между собой фразеологические варианты и синонимы.

Вопросами фразеологической вариантности и синонимии исследователи занимаются давно, а первые научные труды, посвященные данной проблематике, появились во второй половине XX в. Тем не менее данный вопрос не потерял своей актуальности и сегодня. Г. Глисон писал, что явление синонимии и вариативности сложно с точки зрения изучения его как процесса лингвистического изменения вследствие того, что представлено оно не единым актом, а совокупным результатом ряда абсолютно различных процессов, которые, кроме того, протекают независимо друг от друга [18].

Лингвисты расходятся в разграничении синонимии и вариантности. Е.Е. Иванова дифференцирует варианты и синонимичные фразеологические единицы согласно семантическому критерию, в основе которого лежит принцип абсолютной тождественности значения вариантов ФЕ. В случае варьирующегося компонента видится возможным рассуждать о синонимичных ФЕ, если таковой привносит индивидуальную сему, а не о вариантах. Аргументирует автор это тем, что значениям могут быть свойственны тонкие различия [8]. Нельзя оставить без внимания тот факт, что абсолютным смысловым сходством как глав-

ной нормой фразеологической вариантности руководствуются далеко не все исследователи по данной проблематике. Так, при анализе модификаций фразеологической единицы *делать какое-либо лицо / мину / рожу* посредством контекстологического анализа Л.П. Гашева выявляет изменение не столько значения ФЕ, сколько ее оценочности. Данное утверждение становится возможным благодаря наличию просторечных компонентов *мина* и *рожа*, которые исследователь определяет как компонентные варианты [20].

В отличие от фразеологических синонимов, варианты обычно сходятся в своей структуре, лексическом составе, образе [5]. Остановимся подробнее на различиях между фразеологическими синонимами и вариантами. Акцентируя внимание на структурных характеристиках фразеологических синонимов и фразеологических вариантов, некоторые лингвисты приходят к выводу, что структурно фразеологические синонимы могут различаться, в то время как варианты имеют одинаковую структуру [26]. В качестве примера приведем фразеологизм *wie eine Rakete davonsausen*. Фразеологическим вариантом рассматриваемой фразеологической единицы выступает фразеологизм *wie eine Rakete davonrasen*, а фразеологическими синонимами – *wieder Blitz davonrennen*; *wie ein Sturmwind los schießen*; *wie ein Wirbelwind davonrasen* [25]. Проведение четкой границы между фразеологическими вариантами и синонимами до сих пор остается одной из основных проблем и требует более подробного изучения, поскольку различать эти два явления достаточно сложно.

Не теряет своей актуальности проблема выделения различных классов и типов фразеологических синонимов. При знакомстве с существующими классификациями фразеологических синонимов целесообразным видится определение различий, существующих между ними. Рассмотрим подробнее наиболее важные исследования в этой области.

Описывая проблемное поле понятия «фразеологический синоним», исследователи языка признают существование классического разделения фразеологических синонимов на абсолютные и относительные. Ю.Д. Апресян критически переосмысливает проблему синонимии и анализирует именно расхождения между синонимами, а не сами синонимы. Основываясь на своих наблюдениях, автор разрабатывает классификацию фразеологических синонимов со стороны их значений, синонимических

функций и с точки зрения форм их синтаксической и конструктивной обусловленности [15]. Ю.Д. Апресян также считает нужным классифицировать функции фразеологических синонимов, выделяя семантические, стилистические, экспрессивно-эмоциональные, контекстуальные функции [1].

Систематизируя накопленный опыт по заявленной проблематике, следует также обратиться к классификации И.И. Чернышевой, которая посвящена изучению фразеологии немецкого языка. Автор последовательно и целостно характеризует состояние проблемы синонимии, взяв за основу различия в происхождении и структуре. И.И. Чернышева разграничивает собственно синонимы и структурные синонимы. За основу собственно синонимов лингвист берет фразеологические единицы, возникшие в различных областях языка и совпадающие по смыслу.

Как и А.П. Хазанович, И.И. Чернышева за основу берет критерий структуры фразеологических синонимов. Она делит фразеологические синонимы на два класса: разноструктурные фразеологические синонимы включают в свой состав фразеологизмы с различающимся синтаксическим строением и разным семантическим основанием, одноструктурные характеризуются не только тождественным синтаксическим построением, но и близким образно-мотивированным значением и почти схожим лексическим компонентным составом [4]. Структурная синонимия обладает богатым потенциалом для обогащения и расширения фразеологического состава любого языка. Так, полисемия подобных лексем не может обходиться без конкретизации контекстом.

Уделяя особое внимание расхождениям синонимичных фразеологизмов, за основу принято брать их различия в их семантике [11]. В научных трудах, посвященных вопросу фразеологической синонимии, большинство исследователей выделяет в качестве фундаментальных основополагающих классов равнозначные и неравнозначные фразеологические синонимы [26]. По своему компонентному составу равнозначные синонимы либо расходятся, либо могут включать в себя один общий одинаковый компонент, что позволяет закладывать в них разные образы. По их стилистическим и семантическим признакам можно говорить о таких трех типах фразеологических синонимов, как равнозначные, идеографические и стилистические. Прделанный контекстологический анализ группы фразеологиче-

ских единиц и их фразеологических синонимов с национально-культурным компонентом значения «оружие» в текстах немецкоязычной прессы позволил выделить следующие структурные актуализаторы: слова, словосочетания и целые предложения. Рассмотрим возможности контекстной реализации ФЕ и их фразеологических синонимов в текстах немецкоязычной прессы.

Анализ данной тематической группы показал, что не все фразеологические единицы имеют фразеологические синонимы или варианты, что демонстрирует приводимый ниже пример. В контексте мы встречаем ФЕ *wie eine Bombe eingeschlagen* («произвести эффект разорвавшейся бомбы»). Получившая реализацию в контексте фразеологическая единица с опорным компонентом *Bombe* не имеет фразеологических синонимов и вариантов, однако очень точно описывает печальные события, произошедшие при строительстве моста в Баварии:

Ein Trümmerfeld, **wie wenn Bombe neinschlagen** <...> An dieser Stelle neben der A7 in Unterfranken ist am Mittwoch *ein Bauarbeiter ums Leben gekommen* – weil ein Teil einer neu gebauten Autobahnbrücke einstürzte. Nach Angaben des bayerischen Innenministeriums *wurden 15 Menschen verletzt, davon sechs schwerst* <...> Aus dem Betonpfeiler gegenüber *ragen Metallstreben wie aus einer Pusteblume heraus*. Dazwischen *ein Trümmerfeld von Schutt, verbogenen Absperrungen und Gerüststäben* – „*wie wenn ein Gebäude gesprengt worden wäre*“, sagt ein Augenzeuge» [22].

Актуализаторами, реализующими функцию указания на значение ФЕ, выступают развернутые словосочетания (*Ein Trümmerfeld von Schutt, verbogenen Absperrungen und Gerüststäben* – *wie wenn ein Gebäude gesprengt worden wäre; ein Bauarbeiter ums Leben gekommen; wurden 15 Menschen verletzt, davon sechs schwerst; ragen Metallstreben wie aus einer Pusteblume heraus*) и предложение (*Ein Strang von Metallstäben läuft von dem Brückenpfeiler 20 Meter in die Tiefe – hinab zu den Trümmern der Fahrbahn, die auf dem Boden liegen*).

Контекстная актуализация фразеологизма может осуществляться одновременным включением в текст слов и словосочетаний, раскрывающих значение ФЕ, и ее контекстуального синонима, что и демонстрируют приводимые ниже контексты.

В заголовке газетной статьи, посвященной политическим и экономическим событиям

2015 г. – финансовому кризису в Греции, автор выбирает фразеологизм *jmdm. die Pistole auf die Brust setzen* (1) «брать за горло кого-л., угрожать существованию»; 2) «заставлять принять решение»; 3) «принуждать силой»):

Gläubiger **setzen Athen die Pistole auf die Brust** <...> Sie wollen Athen nach „Welt“-Informationen *einen allerletzten Kompromissvorschlag Machen* <...> *Das Endspiel* um Griechenland beginnt <...> Die internationalen Geldgeber wollen auf ihrer Sitzung *einen letzten Kompromissvorschlag für Griechenland erarbeiten*. Das Treffen dient dem Ziel, den Griechen *ein allerletztes Angebot zu machen* [24].

Первое значение фразеологизма («брать за горло кого-л., угрожать существованию») раскрывается благодаря слову *das Endspiel*. Контекстуальными синонимами рассматриваемой ФЕ, благодаря которым становится актуальным второе значение фразеологизма («заставлять принять решение») стали словосочетания *einen allerletzten Kompromissvorschlag machen; einen letzten Kompromissvorschlag für Griechenland erarbeiten; ein allerletztes Angebot zu machen*.

Фразеологическая единица *jmdm. die Pistole auf die Brust setzen* имеет несколько фразеологических синонимов, которые в своем составе также в качестве опорного компонента значения содержат «оружие»: *jmdm. das Messer auf die Brustsetzen; jmdm. den Dolch auf die Brustsetzen; jmdm. das Messer an die Gurgelsetzen; jmdm. das Messer an die Kehlesetzen*.

Наличие данного синонимичного ряда ФЕ *jmdm. die Pistole auf die Brust setzen* позволяет довольно широко использовать ее в текстах публицистики. В качестве примера для анализа возьмем синонимичный фразеологизм *jmdm. die Pistole auf die Brust setzen* – *jmdm. das Messer an die Kehle setzen* – 1) «брать за горло»; 2) «припереть к стене»; 3) «принуждать силой». Появляется данный фразеологический синоним в газетной статье, повествующей о произошедшем нападении двух злоумышленников с ножом на мужчину в Карлсруэ:

Männer **setzen** Passant **Messer an die Kehle** und schlagen ihn zusammen! Karlsruhe – *Eine böse Überraschung erlebte ein 29-Jähriger Passant... sie wollten ihn mit nach Hause nehmen, um ihm zu helfen, ging er gutgläubig mit*. Plötzlich wurden die Männer *aggressiv*. Einer der Männer *drückte den Geschädigten gegen die Kirchenwand* und *schlug ihm mehrfach mit der Faust ins Gesicht*... Die Männer *forderten* die Herausgabe seines Rucksacks [23].

Элементами контекста, направленными на актуализацию значения ФЕ *jmdm. das Messer an die Kehle setzen*, стали слова *aggressive* и *fordern*, словосочетания *Eine böse Überraschung, den Geschädigten gegen die Kirchenwand drückten; ihm mehrfach mit der Faust ins Gesicht schlagen* и контекстуальный синоним *ein Messer an den Hals halten*.

Язык представляет собой сложнейшую знаковую систему, вербальную рефлексивно-этническую культуру и истории, неотъемлемую составную часть культурного кода нации. Сами фразеологические синонимы обогащают фразеологический фонд любого языка. В результате проделанного анализа можно утверждать, что к фразеологическим синонимам относятся разноструктурные и одноструктурные фразеологические единицы, имеющие одинаковое значение при неполноте метафорической обоснованности единиц и возможных расхождениях в смысловых оттенках значения [25].

С точки зрения стилистики фразеологизмы могут быть использованы в рамках некоторых контекстов и полностью или частично совпадать друг с другом. По результатам анализа определены основные пути разрешения проблемы синонимии и вариативности фразеологических единиц семантического поля «оружие» в русском и немецком языках и их реализации в контексте посредством расширения практического материала для дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. 2-е изд., испр. и доп. М.: Вена, 2004.
2. Брилева И.С. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В.Н. Телия. М.: Аст-Пресс Книга, 2006.
3. Введенская Л.А. О взаимодействии антонимии и синонимии // Вопросы лексики и фразеологии современного русского языка. Ростов н/Д., 1968. С. 68–74.
4. Галиева А.Т. Синонимия глагольных фразеологических единиц, выражающих отношения между людьми, в немецком и татарском языках: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2004.
5. Давлетбаева Д.Н. Типологическая моделируемость фразеологических трансформаций (на материале русского, французского и турецкого языков): дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2012.
6. Жуков В.П. Словарь фразеологических синонимов русского языка: около 730 синоними-

ческих рядов / под ред. В.П. Жукова. М.: Рус. яз., 1987.

7. Иванникова Е.А. Синонимические отношения между фразеологическими единицами и словами // Очерки по синонимике современного русского литературного языка: сб. ст. / отв. ред. А.П. Евгеньева. М. – Л., 1966. С. 69–95.

8. Иванова Е.Е. Вариантность и синонимия процессуальных фразеологизмов с компонентами *идти – ходить* и их производными в их отношении к проблеме тождества // Проблема тождества фразеологических единиц. Челябинск, 1990. С. 113–119.

9. Кирсанова Н.А. О некоторых семантических признаках ФЕ (К вопросу о многозначности и синонимике в сфере фразеологии) // Проблемы фразеологии: исследования и материалы. М.: Наука, 1964. С. 84–101.

10. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии. Коды культуры. М.: ЛИБРОКОМ, 2016.

11. Краморенко Г.И. Фразеологические варианты в идиоматике современного немецкого языка: дис. ... канд. филол. наук. М., 1961.

12. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. для ин-тов и ф-тов иностр. яз. 2-е изд., перераб. М.: Высш. шк.; Дубна: Феникс, 1996.

13. Марданова Г.Б. Сопоставительный анализ фразеологических антонимов в английском и татарском языках: дис. ... канд. филол. наук. Казань, 1998.

14. Миллер Е.Н. Природа лексической и фразеологической антонимии. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990.

15. Пестова М.С. Синонимия как одно из явлений фразеологической парадигматики // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 2. С. 5–10.

16. Розенталь Д.Э., Краснянский В.В. Фразеологический словарь русского языка. М.: Мир и Образование, 2019.

17. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Яз. рус. культуры, 1996.

18. Федуленкова Т.Н. Фразеологическая вариантность как лингвистическая проблема // Вестн. Оренб. ун-та. Оренбург, 2005. С. 62–69.

19. Хазанович А.П. Синонимия во фразеологии современного немецкого языка: дис. ... канд. филол. наук. Л., 1957.

20. Хакимова Е.М. О нормах в сфере фразеологии // Вестн. Юж.-Урал. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2013. № 1. С. 72–78.

21. Чернышева И. Фразеология современного немецкого языка. М.: Высш. шк., 1970.

22. Ein Trümmerfeld, wie wenn Bomben einschlagen [Electronic resource]. URL: <https://www.welt>

de/vermischtes/article156261146/Ein-Truemmerfeld-wie-wenn-Bomben-einschlagen.html (дата обращения: 13.04.2019).

23. Eskalation in der Innenstadt: Männer setzen Passant Messer an die Kehle und schlagen ihn zusammen!! [Electronic resource]. URL: <https://www.karlsruhe-insider.de/news/13994-13994/> (дата обращения: 13.02.2019).

24. Gläubiger setzen Athen die Pistole auf die Brust [Electronic resource]. URL: <https://www.welt.de/wirtschaft/article141776813/Glaebiger-setzen-Athen-die-Pistole-auf-die-Brust.html> (дата обращения: 08.03.2019).

25. Schemann H. Synonymwörterbuch der deutschen Redensarten. De Gruyter, 2018.

26. Schippan T. Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache / Max Niemeyer VerlagTübingen 1992.

* * *

1. Apresyan Yu.D. Novyj ob»yasitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Vena, 2004.

2. Brileva I.S. Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskij kommentarij / otv. red. V.N. Teliya. M.: Ast-Press Kniga, 2006.

3. Vvedenskaya L.A. O vzaimodejstvii antonimii i sinonimii // Voprosy leksiki i frazeologii sovremen-nogo russkogo yazyka. Rostov n/D., 1968. S. 68–74

4. Galieva A.T. Sinonimiya glagol'nyh frazeologicheskikh edinic, vyrazhayushchih otnosheniya mezhdu lyud'mi, v nemeckom i tatarskom yazykah: dis. ... kand. filol. nauk. Kazan', 2004.

5. Davletbaeva D.N. Tipologicheskaya modeliruemost' frazeologicheskikh transformcij (na materiale russkogo, francuzskogo i tureckogo yazykov): dis. ... kand. filol. nauk. Kazan', 2012.

6. Zhukov V.P. Slovar' frazeologicheskikh sinonimov russkogo yazyka: okolo 730 sinonimicheskikh ryadov / pod red. V.P. Zhukova. M.: Rus. yaz., 1987.

7. Ivannikova E.A. Sinonimicheskie otnosheniya mezhdu frazeologicheskimi edinicami i slovami // Ocherki po sinonimike sovremen-nogo russkogo literaturnogo yazyka / otv. red. A.P. Evgen'eva. M. – L., 1966. S. 69–95.

8. Ivanova E.E. Variantnost' i sinonimiya processual'nyh frazeologizmov s komponentami idti – hodit' i ih proizvodnymi v ih otnoshenii k probleme tozhdestva // Problema tozhdestva frazeologicheskikh edinic. Chelyabinsk, 1990. S. 113–119.

9. Kirsanova N.A. O nekotoryh semanticheskikh priznakah FE (K voprosu o mnogoznachnosti i sinonimike v sfere frazeologii) // Problemy frazeologii: issledovaniya i materialy. M.: Nauka, 1964. S. 84–101.

10. Kovshova M.L. Lingvokul'turologicheskij metod vo frazeologii. Kody kul'tury. M.: LIBROKOM, 2016.

11. Kramorenko G.I. Frazeologicheskie varianty v idiomatike sovremen-nogo nemeckogo yazyka: dis. ... kand. filol. nauk. M., 1961.

12. Kunin A.V. Kurs frazeologii sovremen-nogo anglijskogo yazyka: ucheb.dlya in-tov i f-tov inostr. yaz. 2-e izd., pererab. M.: Vyssh. shk.; Dubna: Feniks, 1996.

13. Mardanova G.B. Sopostavitel'nyj analiz frazeologicheskikh antonimov v anglijskom i tatarskom yazykah: dis. ... kand. filol. nauk. Kazan', 1998.

14. Miller E.N. Priroda leksicheskoi i frazeologicheskoi antonimii. Saratov: Izd-vo Sarat. un-ta, 1990.

15. Pestova M.S. Sinonimiya kak odno iz yavlenij frazeologicheskoi paradigmiki // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya komunikaciya. 2016. № 2. S. 5–10.

16. Rozental' D.E., Krasnyanskij V.V. Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. M.: Mir i Obrazovanie, 2019.

17. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1996.

18. Fedulenkova T.N. Frazeologicheskaya variantnost' kak lingvisticheskaya problema // Vestn. Orenb. un-ta. Orenburg, 2005. S. 62–69.

19. Hazanovich A.P. Sinonimiya vo frazeologii sovremen-nogo nemeckogo yazyka: dis. ... kand. filol. nauk. L., 1957.

20. Hakimova E.M. O normah v sfere frazeologii // Vestn. Yuzh.-Ural. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika. 2013. № 1. S. 72–78.

21. Chernysheva I. Frazeologiya sovremen-nogo nemeckogo yazyka. M.: Vyssh. shk., 1970.



**Topical issues of synonymy
and variety of phraseological units
in correlation with language
context**

The article deals with synonymy, variety and the peculiarities of functioning in the context of structural and semantic language units – phraseological unit. The article aims to systemize the acquired knowledge of the issue.

Key words: *phraseological unit, phraseological synonym, phraseological variant, language context, contextual functions.*

(Статья поступила в редакцию 26.11.2019)

К.И. ДЕКАТОВА
(Волгоград)

**ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЕДИНИЦЫ
КАК СРЕДСТВА ВЕРБАЛИЗАЦИИ
ПОЛИТИЧЕСКИХ МИФОВ**

Описываются разновидности фразеологизмов, генетически связанных с политическими мифами, анализируются их функции в политическом дискурсе.



Ключевые слова: *политический дискурс, фразеология, политический миф.*

Устойчивые языковые единицы как средства выражения мифологического мышления являются одним из интереснейших объектов исследования в современной отечественной лингвистике. В трудах фразеологов достаточно подробно описаны семантико-функциональные особенности фразеологических единиц, когнитивной базой которых являются религиозные, философские, национальные (этнокультурные) и политические мифы (В.Н. Телия, В.М. Мокиенко, А.Д. Шмелев, Т.В. Булыгина, И.С. Башмакова, Е.Р. Ратушная и др.). Последняя категория мифов – богатый смысловой источник политических фразеологизмов, постоянно пополняющих фонд русской фраземики [5, с. 72]. Исследование этих языковых единиц имеет огромное значение для понимания национально маркированной политической картины мира народа с ее «архетипическими конструкциями, спроецированными в сферу самоорганизации общества или народа» [6, с. 69], иными словами, с ее политической мифологией. Фразеологические единицы, участвующие в вербализации политических мифов, нередко выступают проводниками к хранилищу знаний, социального опыта народа, духовно-нравственных императивов, сформированных в результате «переживания» и осмысления политических процессов [Там же, с. 111]. Так, в русской фраземике содержатся мифы, генетически связанные как с вечными, так и с технологическими политическими мифами [12].

«Вечными» политическими мифами называют мифы, основанные на архетипах. К политическим фразеологическим единицам, вербализующим данные мифы, можно отнести:

1) фразеологические единицы, генетически связанные с мифами о власти, властителе (*вождь всех времен и народов* – ‘И.В. Сталин’,

отец перестройки – ‘М.С. Горбачев’, *великий кормчий* – ‘1) лидер СССР И.В. Сталин; 2) руководитель Китая и его компартии Мао Цзэ-дун’ и др.);

2) фразеологические единицы, генетически связанные с мифами о «золотом веке» (*светлое будущее* – ‘о счастливом грядущем (обычно коммунизме)’, *хрущевская оттепель* – ‘о некоторой либерализации в сфере общественной и культурной жизни после смерти И.В. Сталина’ и др.);

3) фразеологические единицы, генетически связанные с мифами о героях (*железный Феликс* – ‘выносливый человек (первоначально – патетическое прозвище Ф.Э. Дзержинского)’, *пламенные революционеры* – ‘о радикалах, фанатиках-преобразователях, стремящихся к революционной, скорой ломке традиционных общественных устоев и реализации собственных идей, теорий, программ’, *архитектор реформ* – ‘об инициаторе и активном проводнике постперестроечных реформ Б.Н. Ельцине’) и др.

«Технологическими» политическими мифами называют мифы, как правило, создаваемые политтехнологами для сиюминутных политических целей. Они являются псевдомифами, т. к. не основываются на архетипах [12]. Такого рода мифы, казалось бы, должны исчезать бесследно из коллективной памяти, как только политические цели достигаются. Но «технологические» мифы, как и «вечные» мифы, остаются вплетенными в национальную политическую картину мира, в том числе и потому, что некоторые из них становятся когнитивной базой устойчивых языковых единиц русского фразеологического фонда. Так, фразеологизм *тюрьма народов* является вербальным кодом мифа о несправедливом государственном устройстве России, в которой представители разных национальностей живут в очень тяжелых условиях. Основанием для формирования данного мифа послужило высказывание французского путешественника и писателя маркиза Астольфа де Кюстина, содержащееся в книге «Россия в 1839 году»: «Сколь ни необъятна эта империя, она не что иное, как тюрьма, ключ от которой хранится у императора» [13, с. 764]. Созданный европейцами для европейцев миф впоследствии был подхвачен русскими революционерами, использовавшими его в качестве еще одного аргумента, оправдывающего их неудержимое стремление разрушить царскую Россию. Немаловажный вклад в переосмысление и разви-

тие этого мифа внесли рассуждения В.И. Лелина об угнетении нерусских народов в России [13, с. 764]. Миф, ставший генетической базой смысловых элементов значений фразеологизма *тюрьма народов* – ‘1) о государстве, в котором процветает национальное угнетение; 2) о царской России’ [8, с. 677], – не был предан забвению после Великой Октябрьской революции. Хотя в Советском Союзе уделялось особое внимание интернациональной политике, межнациональным отношениям, миф продолжал развиваться, что нашло отражение в новых значениях фразеологизма *тюрьма народов* – ‘3) об СССР; 4) о тяжелых бытовых условиях жизни в СССР’ [Там же].

Политические фразеологизмы, генетически связанные с мифами, попадая в тексты политического дискурса, участвуют в реализации функций политических мифов. Например, фразеологические единицы способны активировать мифологические концепты, запуская процесс сопоставления мифологической действительности и реального события, способствуя интерпретации этого события в мифологических понятиях. Так, в нижеследующем фрагменте актриса Лия Ахеджакова, давая интервью «Новой газете», использовала в речи фразеологизм *архипелаг ГУЛАГ* – ‘система концлагерей в СССР; символа тоталитарного государства периода сталинских репрессий’ [10, с. 32], – связывая с его помощью события 2018 г. (дело «Нового величия») с элементами мифа-кошмара о страшной советской тоталитарной стране, в которой половина населения сидела в лагерях, а другая половина их охраняла: *Дело «Нового величия» отсылает нас к 1937 году, это слишком знакомый пример, очень страшный «симптом», и этого допускать нельзя. Нельзя, чтобы провокаторы «разводили» девочек, практически детей – Марию Дубовик и Анну Павликову. Они поймали их «на крючок», на какие-то мнимые, якобы оппозиционные вещи. Такая традиция идет из НКВД, вся эта мерзость уходит корнями в Архипелаг ГУЛАГ. Это ясно любому человеку, который жил в стране, существовавшей до прихода к власти президента Бориса Ельцина* (Нов. газ. 2018. 4 сент.).

Интересно, что в политической фраземике может отражаться неоднозначная интерпретация одного и того же политического явления. Сложное историческое событие может осмысливаться по-разному сторонниками разных идеологий, становясь почвой для формирования разных мифов, которые вербализируются близкими по смыслу политическими фразеологизмами. Именно к таким фразеологическим

единицам можно отнести устойчивые единицы *развал СССР (Советского Союза)* и *распад СССР (Советского Союза)*. Оба фразеологизма номинируют трагический процесс дезинтеграции в экономической, культурной и политической сферах Союза Советских Социалистических Республик, приведшей к прекращению его существования в 1990-е гг. Эти события оцениваются сторонниками правого политического крыла и представителями левого, прозападного лагеря неодинаково. Коммунисты, патриотически настроенные политические силы уверены, что Советский Союз, несмотря на идеологический и экономический кризисы в конце 80-х гг. XX в., был сильной, «устойчивой» державой, которая существовала до сих пор, если бы не разрушительные действия «внешнего врага» и подлое предательство «внутреннего врага». Для тех, кто убежден, что Советский Союз был способен достойно ответить на многие вызовы, но не устоял перед натиском объединенных «внешних» и «внутренних» разрушительных сил, в 1990-е гг. произошел именно *развал СССР*. Приведем в качестве примера слова руководителя фракции КПРФ Г.А. Зюганова: *Те, кого «реформаторы», разрушившие на исходе XX века Советский Союз и социалистическую систему, объявили нашими лучшими друзьями, полностью обнажили свое истинное лицо. И предстали в качестве непримиримых противников нашей страны, стремящихся к ее уничтожению. Система глобального капитализма, в которую новая власть втянула Россию после развала СССР, теперь говорит с нами и с нашими союзниками на языке натовских бомбардировок, политических провокаций, лживых обвинений и экономических санкций* (Правда. 2018. 19 апр.).

Совершенно иначе описывают закат советской эпохи представители либерально-демократических сил, многие из которых были активными участниками этих событий. В их мифе социалистическая экономика, коммунистическая идеология к концу прошлого века были настолько «прогнившими», что не было необходимости внешним силам участвовать в уничтожении страны, она прекратила свое существование естественным образом, по простой причине: мертвое не может жить. Для них в «святыне 90-е» гг. произошел *распад СССР*. Например: *В то же время мы считаем для себя неприемлемым поддерживать ряд других пунктов обвинения. Это касается и пункта по Беловежской Пути, о распаде СССР, измене Родине, который предъясняется Ельцину. <...> Я полагаю, что в случае распада Совет-*

ского Союза <...> наибольшую роль играет именно изначальная ошибка в конструкции. Для меня очевидно, что одной из движущих сил распада этого государства был национально-территориальный принцип государственного строительства, который восходит к ленинской национальной политике (выступление члена партии «Яблоко» С. Митрохина на пленарном заседании Госдумы 14 мая 1999 г.).

Данные фразеологизмы нередко появляются в речи участников политического процесса, относящихся к разным политическим лагерям, поскольку, активируя разные мифологические концептуальные структуры, позволяют достичь необходимых политических целей: затрачивая малые речевые усилия, консолидировать сторонников и четко противопоставить «своих» и «чужих» [4].

Русская политическая фраземика содержит и языковые единицы, связанные с «зеркальными мифами» [6; 12]. Такие мифы появляются, как утверждают политологи, в период рождения новой мифологической системы, одной из важнейших задач которой является разрушение уже существующего мифа [Там же]. В процессе возникновения нового политического мифа происходит «переопределение мифа путем объявления фактом его зеркального отражения, в котором новый миф (контрмиф) успешно выстраивается, меняя местами существенные детали своего прототипа» [6, с. 219]. В «зеркальном мифе» при сохранении его структуры и сюжетных линий роли «злодеев» и «жертв» полностью перераспределяются. Столкновение, противоречие мифологических смыслов исходного и «зеркального» мифов находят отражение в семантической структуре языковых единиц [3], являющихся языковыми кодами этих мифов. Так, история семантического преобразования фразеологизма *враг народа* фиксирует этапы формирования мифологического понимания политической реальности начала прошлого века и результаты зеркального мифотворчества конца XX в. – начала XXI в. По мнению составителей словаря «Русская фразеология: историко-этимологический словарь», данный фразеологизм является калькой с лат. *populi hosti* или *hostis populo Romano*, которая «сохранилась в европейском обиходе благодаря трудам ораторов (например, Марка Тулия Цицерона), в России <...> стало обычным с февраля 1917 г., а в Гражданскую войну было в ходу по обе стороны фронта. <...> Первым, кто употребил в российской печати еще в 1917 г. выражение *враг народа*, был В.И. Ленин, позаимствовавший его из якобинских анналов периода Француз-

ской революции» [10, с. 124–125]. В современной русской фраземике фразеологизм *враг народа* имеет несколько значений: 1) ‘о том, кто мешал строительству коммунизма в СССР’; 2) ‘о недоброжелателе’ [Там же]; 3) ‘политический преступник в годы сталинских репрессий, в т. ч. – незаконно обвиненный’ [1, с. 105]; 4) ‘тот, кто необоснованно обвинялся в годы сталинщины в антисоветской, антинародной деятельности, жертва массовых репрессий’ [11, с. 37]. Последнее значение фразеологической единицы появилось в тот период, когда стремящаяся разрушить советскую мифологию новая демократическая власть в России создавала свою мифологическую систему, формируя контрмифы, нередко «зеркальные мифы»: те, кто в советское время был почитаем, в новой мифологии приобрели черты злодеев, а все, кто был репрессирован и получил клеймо «враг народа», благодаря новому мифотворчеству стал «оболганным мучеником». Так, значения фразеологизма *враг народа*, оказавшись генетически связанными с когнитивными структурами разных мифологических систем, сохранили память о существовании и противоборстве двух мифов в новейшей истории нашей страны.

Таким образом, в русской фраземике содержится малоизученный пласт устойчивых единиц, когнитивной базой значений которых являются политические мифы. Дальнейшее разноаспектное исследование данных фразеологизмов позволит получить более четкое представление о структуре, своеобразии русской языковой политической картины мира, осмыслить роль фразеологизмов, ставших вербальными кодами политических мифов, в политическом дискурсе.

Список литературы

1. Большой словарь русских поговорок / В.М. Мокшенок, Т.Г. Никитина. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2008.
2. Воркачев С.Г. *Singularia tantum*: идеологема «народ» в русской лингвокультуре. Волгоград: Парадигма, 2013.
3. Декатова К.И. Когнитивные парадоксы и причины их возникновения в процессе формирования когнитивной базы значения знаков косвенно-производной номинации // *Вопр. когнитивной лингвистики*. 2008. № 2(15). С. 64–71.
4. Декатова К.И. Манипулятивная функция политических фразеологизмов // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та*. 2019. № 5(138). С. 111–115.
5. Декатова К.И. Фразеологическое значение как средство изучения политической картины мира // *Жизнь фразеологии – фразеология в жизни*. Кострома, 2018. С. 70–78.

6. Кольев А. Н. Политическая мифология. М.: Логос, 2003.

7. Михайлов Д.Н. Политическая мифология: проблема определения структура и функции // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Философия. 2010. № 2. С. 118–127.

8. Мокиенко М.В., Никитина Т.Г. Большой словарь русских поговорок. М., 2007.

9. Полосин В.С. Миф, Религия, Государство: исследование политической мифологии. М.: Ладомир, 1999.

10. Русская фразеология: историко-этимологический словарь / сост. А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова. М.: Астрель: АСТ: Люкс, 2005.

11. Словарь перестройки [1985–1992] / В.И. Максимов [и др.]. СПб.: Златоуст, 1992.

12. Цуладзе А.М. Политическая мифология. М.: Эксмо, 2003.

13. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений: более 4 000 статей / авт.-сост. В. Серов. М.: Локид-Пресс, 2005.

* * *

1. Bol'shoj slovar' russkih pogovorok / V.M. Mokienko, T.G. Nikitina. M.: OLMA Media Grupp, 2008.

2. Vorkachev S.G. Singularia tantum: ideologema «narod» v russkoj lingvokul'ture. Volgograd: Paradigma, 2013.

3. Dekatova K.I. Kognitivnye paradoksy i prichiny ih vozniknoveniya v processe formirovaniya kognitivnoj bazy znacheniya znakov kosvenno-proizvodnoj nominacii // Vopr. kognitivnoj lingvistiki. 2008. № 2(15). S. 64–71.

4. Dekatova K.I. Manipulyativnaya funkciya politicheskikh frazeologizmov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 5(138). S. 111–115.

5. Dekatova K.I. Frazeologicheskoe znachenie kak sredstvo izucheniya politicheskoy kartiny mira // Zhizn' frazeologii – frazeologiya v zhizni. Kostroma, 2018. S. 70–78.

6. Kol'ev A. N. Politicheskaya mifologiya. M.: Logos, 2003.

7. Mihajlov D.N. Politicheskaya mifologiya: problema opredeleniya struktura i funkcii // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Filosofiya. 2010. № 2. S. 118–127.

8. Mokienko M.V., Nikitina T.G. Bol'shoj slovar' russkih pogovorok. M., 2007.

9. Polosin V.S. Mif, Religiya, Gosudarstvo: issledovanie politicheskoy mifologii. M.: Ladomir, 1999.

10. Russkaya frazeologiya: istoriko-etimologicheskij slovar' / sost. A.K. Birih, V.M. Mokienko, L.I. Stepanova. M.: Astrel': AST: Lyuks, 2005.

11. Slovar' perestrojki [1985–1992] / V.I. Maksimov [i dr.]. SPb.: Zlatoust, 1992.

12. Culadze A. M. Politicheskaya mifologiya. M.: Eksmo, 2003.

13. Enciklopedicheskij slovar' krylatyh slov i vyrazhenij: bolee 4000 statej / avt.-sost. V. Serov. M.: Lokid-Press, 2005.

Phraseological units as the means of the verbalization of political myths

The article describes the variety of phraseological units that are genetically connected with the political myths. There are analyzed their functions in political discourse.

Key words: *political discourse, phraseology, political myth.*

(Статья поступила в редакцию 28.01.2020)

Ж.Э. КИНЖИГАЛИЕВА
(Астрахань)

СМЫСЛОВАЯ ПАЛИТРА «МАССОВОЙ КУЛЬТУРЫ» В СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Представлены результаты проведенного среди студентов социолингвистического эксперимента. Фиксируя ассоциаты на стимул «массовая культура», удалось выявить смысловые доминанты лингвокультуры «массовая культура», бытующие в языковом сознании современной молодежи. Среди ответов получены единицы, передающие качественную оценку массовой культуры, обозначающие сферы распространения массовой культуры, номинирующие «продукты» массовой культуры.

Ключевые слова: *социолингвистический эксперимент, массовая культура, массовизация, смысл, языковое сознание.*

Лингвокультурологический взгляд на язык определяет изучение того, как в его дискурсивных пространствах аккумулируются, проявляются и отражаются элементы культуры. Для лингвокультурологии важно, как полагает В.Н. Телия [6], связь используемых в живой коммуникации языковых единиц с менталите-

том народа в целом и каждого члена лингвокультурного сообщества в частности. Рассматривая ментально-лингвальные особенности единиц языка, специфику языкового сознания, исследователь в то же время затрагивает вопросы «археологии культуры».

Массовизация как одна из тенденций «аккультурации» современного общества определяет обращение к вопросу о том, как в языке закрепляются именно массовые культурные представления, отражающие мировидение и мироощущение человека, воспринимающего доступные для понимания каждого культурные ценности и живущего в погоне за модным и популярным. Обратившись предварительно к данным «Русского ассоциативного словаря» [4], мы обнаружили, что в нем было зафиксировано всего 3 реакции *массовая* на стимул *культура* из общего отраженного в словаре количества – 630. Данный показатель, с одной стороны, не может быть свидетельством значимости массовой культуры для русского языкового общественного сознания. Однако, с другой стороны, как нам представляется, дело скорее в размытости границ самого понятия «культура», порождающего многочисленные ассоциации, среди которых, возможно, реакция *массовая* действительно занимает далеко не первое место.

В связи с этим целью настоящей статьи становится раскрытие смыслового потенциала лингвокультуры «массовая культура», актуализирующейся в социальном пространстве языка, в языковом сознании молодежи. По справедливому замечанию Ю.А. Петровой и В.Б. Череминной, процесс глобализации первоначально влияет на молодежь, поскольку она наиболее чувствительна к внешней суггестивности со стороны общественного сознания [3].

Мы провели социалингвистический эксперимент, направленный на определение ассоциатов стимула «массовая культура». Респондентами стали 250 студентов 1–5-х курсов факультета филологии и журналистики и факультета педагогики и социальной работы Астраханского государственного университета. Каждому из участников эксперимента предлагалось написать несколько ассоциаций, которые возникают у него на определение культуры как массовой.

Полученные в ходе социалингвистического эксперимента реакции можно распределить по трем группам:

1) качественная оценка массовой культуры;

2) сферы (средства) распространения (бытования) массовой культуры;

3) «продукты» массовой культуры.

Обратимся к ассоциатам, которые составили первую группу. Отметим, что среди полученных ответов не зафиксировано ни одной лексемы с положительной оценкой массовой культуры. Наиболее частотными характеристиками, данными респондентами, можно назвать следующие: *общедоступная, примитивная, понятная, зомбирующая, нестабильная, посредственная, второсортная, бездуховная, некачественная, сниженная*. Все они, как видно, характеризуют явление массовой культуры крайне отрицательно. Даже в смысловой структуре адъектива *понятная* актуализируется семантический признак на основе интеллектуального восприятия – ‘не требующая интеллектуальных затрат, работы ума’.

В качестве реакций были получены также такие негативные номинативы, как *толпа, стадо, пошлость, деградация*. В целом такие номинативы составляют не более 15% от всех реакций. Вместе с тем наряду с сомнительным качеством массовой культуры студентами отмечалась ее *популярность, злободневность, актуальность и востребованность*. Общий процент таких оценочных номинаций довольно высок и составляет 7%.

В первой группе стоит выделить реакции, которые определяются на основе тех функций, которые отводят респонденты массовой культуре. Среди них – *развлечение, отдых, игра, веселье*.

Вторая и третья группы тесно связаны друг с другом, поскольку респонденты нередко называли «штампованную» материальную и «духовную» массовую продукцию наряду с той сферой, где она получает наибольшее распространение. Так, средствами распространения массовой культуры ожидаемо стали средства массовой информации: СМИ – 157 ответов, а также отдельно отмечены *интернет* (65) и *телевидение* (43), редко – *радио* (11). Единичный характер носят следующие ассоциаты: *цирк, аттракционы, танец, концерт*. Вот как символически продемонстрировал свое представление о массовой культуре один из респондентов: «Массовая культура – рынок, конвейер, вкусный бигмак, состоящий только из специй, неоновые вывески, литературный разврат, гробики с чернилами, школа грамматических ошибок».

Обращает на себя внимание тот факт, что массовое искусство в сознании молодежи представлено в целом *музыкой* (142 ответа), *кино* (103) и *литературой* (74) (без указания

на жанровую принадлежность или какую-то специфику в плане художественной ценности). Безусловно, самым важным средством продвижения продуктов массовой культуры признается Интернет (что подтверждается и количественными показателями реакций опрошенных), наиболее активными пользователями которого являются молодые люди. Молодежь прибегает к Интернету не только для поиска учебной или познавательной информации, но и для решения досуговых и коммуникативных задач.

В безграничном интернет-пространстве можно обозначить отдельные компоненты, отнесенные большинством респондентов к массовой культуре: *социальные сети* в целом и одна из наиболее популярных в настоящее время среди молодежи – *Instagram* (в ответах встречаются варианты – *инстаграм*, *инста*), видеохостинг *YouTube* (в ответах встречаются варианты – *ютуб*, *ютюб*), *блоги*, *видеоролики* (*ролики*), *клипы*.

Языковой круг единиц, функционирующих в данном дискурсе и входящих соответственно в смысловое пространство «Массовая культура», постоянно расширяется. Например, ср. однокоренные слова к номинативу *клип*: *клипак*, *клипец*, *клипмейкер*, *клипмейкерский*, *клипмейкерство*, *клипмейкерша*, *клипмейстер*, *клипово*, *клиповость*, *клиповый*, *клиподел*, *клипчик*.

Следует отметить, что словообразовательная активность, частота применения и отсутствие синонимической замены называются лексикологами одними из признаков, свидетельствующих об освоенности заимствованного слова [1, с. 132]. Так, достаточно активными темпами происходит пополнение группы родственных слов с корнем *-блог-*: *блог* – *блогинг* (*блоггинг*) – *блогер* (*блоггер*) – *блогерша* (*блоггерша*) – *бьюти-блогер* – *блогерство* – *видеоблог* – *видеоблогер* (*видеоблоггер*) – *видеоблогерша* (*видеоблоггерша*).

Возможно, совсем скоро увеличатся и следующие, пока небольшие по количеству производных, словообразовательные гнезда:

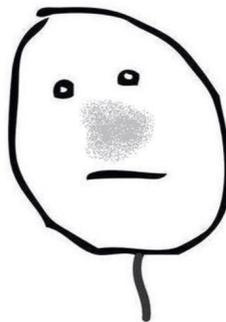
- *Инстаграм* (*Instagram*) – *инста* – *инстаник* – *инстаник* – *инста-мама*, *инста-друзья* – *инста-мир* – *инстаграмицик* – *инстаграмицица* – *Instagram-аккаунт*;

- *ютуб* – *ютубер* – *ютуберша*.

Интернет-среда порождает и особые жанры текстов, ярких и привлекательных по форме, но созданных по упрощенным стандартам и неприязательным идеалам, служащих для удовлетворения потребностей массовой аудитории низкого уровня художественного и эсте-

тического развития. К таким особым единицам следует, конечно, отнести *мемы* (*интернет-мемы*), названные большим числом респондентов (81 ответ).

Мемы рассматриваются нами в качестве одного из активных средств массовизации культуры, потому что с их помощью любой артефакт или другой культурный продукт может быть актуализирован в сознании массового адресата. Например, особую группу интернет-мемов составляют единицы, основанные на смысловых и структурных трансформациях литературных образов и сюжетов, а также крылатых выражений, источником которых является художественная литература. В наших материалах представлено свыше ста интернет-мемов такого рода. Например:



Это неловкое чувство, когда идешь по улице и рыльце в пуху

Наряду со схематичным представлением образа человека буквализации слов-компонентов подвергается единица *рыльце в пуху* – ‘о следах взяточничества’ [2, с. 140] ‘ирон. Кто-либо причастен к неблагоприятному поступку, действию, событию’ [8, с. 678]. Крылатое выражение взято из басни И.А. Крылова «Лисица и Сурок». Автор мема, с одной стороны, обыгрывает буквальный смысл слов устойчивого выражения, с другой – не разрушает его образности: неловкое чувство может испытывать и тот, на лицо которого садится пух, и тот, кто был уличен в чем-либо неблагоприятном. На наш взгляд, широкое распространение в виртуальной среде интернет-мемов может стать одним из подтверждений наблюдаемого явления активного перехода элитарного в сферу массового.

Само понятие элитарности не теряет, однако, в настоящее время своей актуальности, что подтверждается широкими сочетаемостными возможностями адектива *элитарный*. Это уже не только *элитарная культура* и *элитарный клуб*, но и, например, появившееся в 90-е гг. XX в. понятие «элитарный дом» и даже «элитарный квартал»: *Тем не менее рискованные деvelopepы все же нашлись и взялись отстро-*

ить целый элитарный квартал – «Квартал на Патриарших» (И. Сергеев, Т. Медовникова. Ориентиры элиты // Карьера. 2003. 1 нояб., НКРЯ). Можно также назвать такие употребительные сочетания, как элитарный университет, элитарный факультет, элитарный вид спорта, элитарный театр и др.

В то же время все то, что имеет отношение к массовой культуре, получает в русском языке последних двух десятилетий следующие номинации: гламур (гламурный), хайп (хайповый), мейнстрим (мейнстримный). Например: *И вдруг сериалы раздвинули этот ряд в культурной иерархии, создав своего рода новый культурный мейнстрим, в котором практически каждый, вне зависимости от своего интеллектуального уровня, может найти что-то для себя* (А. Быстрицкий. Сериальная история. Эксперт. 2004, НКРЯ). Из представленного контекста становится понятно, что сериалы характеризуются именно как часть массовой культуры, которая получает определение «культурный мейнстрим», противопоставленный явлениям культуры элитарной. Так, мейнстримом можно обозначить любое культурное направление или тенденцию, которые приобретают на определенный период широкую популярность, становятся модными (голивудский мейнстрим, литературный мейнстрим, политический мейнстрим, музыкальный мейнстрим, театральный мейнстрим и др.), т. е. становятся маркерами массовой культуры.

Среди ответов респондентов находим также слова флешмоб (флэшмоб) (58 ответов) и фанфик (42), называющие «веяния» массовой культуры начала XXI в., которые, на наш взгляд, трудно отнести к определенным видам искусства или родам литературы. Например, находящиеся на пике популярности флешмобы – это, по определению современных толковых словарей, ‘заранее спланированные с целью привлечения внимания кратковременные акции, характеризующиеся спонтанностью,

загадочностью и абсурдностью действий большого количества ничем не связанных между собой в повседневной жизни участников’ [7, с. 214], фанфик – ‘любительское сочинение по мотивам популярных оригинальных произведений’ [5, с. 225].

Представим в виде таблицы основные результаты проведенного эксперимента, подтверждающие отнесенность к явлениям массовой культуры «продуктов», воспринимаемых языковым сознанием молодых носителей языка как стандартизированных, штампованных, востребованных большинством, т. е. лишенных элитарности, а возможно, лишь имитирующих элитное качество (см. таблицу ниже).

Хотелось бы обратить внимание на то, что имен собственных среди полученных от респондентов реакций нами отмечено немного. Однако и эти ассоциации, основанные, на наш взгляд, на жизненном опыте отвечающих и сложившихся у них стереотипах, можно сгруппировать по признаку прецедентности. Так, из дискурсивного пространства литературы выделяются романы Д. Донцовой, комиксы «Марвел» (комиксы издательства Marvel Comics), из телевизионного дискурсивного пространства – ежевечернее телешоу «Пусть говорят», из дискурсивного пространства музыки – легендарная группа «Битлз» и современный музыкальный российский лейбл Black Star.

В заключение отметим, что проведенный социолингвистический эксперимент позволил обнаружить доминанты понятия «массовая культура», бытующие в языковом сознании современной российской молодежи. К ним относятся:

- единицы, передающие качественную оценку массовой культуры (общедоступная, примитивная, бездуховная и т. п.);
- единицы, обозначающие сферы (средства) распространения (бытования) массовой культуры (телевидение, интернет, кино, музыка);

Результаты социолингвистического эксперимента, направленного на определение ассоциатов стимула «массовая культура»

Музыка – 142				
Поп-музыка – 54	Рэп – 15	Клубная музыка – 21		
Телевидение – 43				
Ток-шоу (телешоу, шоу) – 17	Телепередачи (передачи) – 38	Сериалы – 42		
Литература – 74				
Бульварные романы – 19	Женские романы – 12	Фантастика – 20	Комиксы – 32	Беллетристика – 25
Кино – 103				
Блокбастер – 16	Боевик – 15	Фэнтези – 9	Комедия – 27	

– лексемы, номинирующие «продукты» массовой культуры (*интернет-мемы, блокбастеры, ток-шоу, поп-музыка* и др.).

Последняя группа ассоциатов включает в себя новую заимствованную лексику, которая называет культурные явления, активно проникающие в русское культурное пространство и сразу получающие в нем статус «массовых». В целом массовизация культуры влечет за собой в некотором роде и массовизацию языкового сознания, поскольку большинство зафиксированных нами единиц обладают достаточно высокой степенью частотности.

Список литературы

1. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. М.: Наука, 1982.
2. Михельсон М.И. Русская мысль и речь: свое и чужое: опыт русской фразеологии: сб. образных слов и иносказаний: в 2 т. СПб.: Рус. словари, 1994. Т. 2.
3. Петрова Ю.А., Черемина В.Б. Процесс изменения и трансформации в языковом сознании молодежи под влиянием глобализации // Гуманитарные и социальные науки. 2018. № 5. С. 73–79.
4. Русский ассоциативный словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (дата обращения: 15.09.2019).
5. Словарь языка интернета.ru / под ред. М.А. Кронгауза. М.: АСТ-Пресс, 2016.
6. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Яз. рус. культуры, 1996.
7. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под ред. Г.Н. Складчиковской. М.: Эксмо, 2006.
8. Федоров А.И. Фразеологический словарь современного русского литературного языка. М.: Астрель, 2008.

* * *

1. Lotte D.S. Voprosy zaimstvovaniya i uporyadocheniya inoyazychnyh terminov i terminoelementov. M.: Nauka, 1982.

2. Mihel'son M.I. Russkaya mysl' i rech': svoe i chuzhoe: opyt russkoj frazeologii: sb. obraznyh slov i inoskazaniy: v 2 t. SPb.: Rus. slovari, 1994. T. 2.

3. Petrova Yu.A., Cheremina V.B. Process izmeneniya i transformacii v yazykovom soznanii molodezhi pod vliyaniem globalizacii // Gumanitarnye i social'nye nauki. 2018. № 5. S. 73–79.

4. Russkij associativnyj slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: <http://thesaurus.ru/dict/> (data obrashcheniya: 15.09.2019).

5. Slovar' yazyka interneta.ru / pod red. M.A. Krongauza. M.: AST-Press, 2016.

6. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya: semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokulturologicheskij aspekty. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1996.

7. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka nachala XXI veka. Aktual'naya leksika / pod red. G.N. Sklyarevskoj. M.: Eksmo, 2006.

8. Fedorov A.I. Frazeologicheskij slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. M.: Astrel', 2008.

Semantic range of expressions of mass culture in sociolinguistic aspect

The article deals with the results of the sociolinguistic experiment conducted in the group of students. Observing the associates to the stimulus of "mass culture" the author managed to reveal the sense dominants of the linguocultureme of "mass culture" that exist in the linguistic mind of modern youth. The answers are considered as the units that transfer the qualitative assessment of mass culture, define the spheres of the mass culture spreading and nominate "the products" of mass culture.

Key words: *sociolinguistic experiment, mass culture, massification, sense, linguistic mind.*

(Статья поступила в редакцию 26.11.2019)

Ю.Г. ФАТЕЕВА, Е.И. АЛЕЩЕНКО
(Волгоград)

ВРАЧЕБНАЯ МИФОЛОГИЯ КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ

Рассматриваются примеры врачебных примет, из которых складывается профессиональная мифология. Среди пословиц, поговорок, примет присутствуют как сугубо профессиональные, так и пришедшие из внешнего мира (через литературу, СМИ, фольклор).

Ключевые слова: *мифология, примета, пословица, взаимодействие языка и реальности.*

Жизнь современного человека, как и его древнего предка, подчинена множеству законов, изменить которые человек не в силах. Помимо этого определенным регламентирующим фактором является профессия, которая

также предполагает соблюдение ряда ключевых правил, законов, которые, с одной стороны, позволяют ощущать свою общность с коллегами, с другой – увеличивают дистанцию между индивидуумом и внешним, «чуждым» ему миром.

Деление мира на «свой – чужой», идентификация окружающих людей по данному признаку, затрудненность, но возможность преодоления условной границы между мирами делает любой профессиональный микромир близким древнемифическому. Известно, что миф – это «первая форма рационального постижения мира, его образно-символического воспроизведения, влияющая в предписание действий. Миф превращает хаос в космос, создает возможность постижения мира как некоего организованного целого, выражает его в простой и доступной схеме, которая может претворяться в магическое действие как средство покорения непостижимого» [6, с. 53]. Однако также существует мнение, что миф – это «логически, т. е. прежде всего диалектически, необходимая категория сознания и бытия» [7, с. 10]. Отметим, что «мифическое повествование и мифические сюжеты были изначально необходимы человеку как способ духовной защиты, отгораживающий от враждебных и превосходящих его природных сил в процессе повседневной жизнедеятельности» [15, с. 212].

Вместе с тем «миф как реальность есть нечто целое, некий жизненный мир, мир жизни человека и его смыслов, мир, который каждый раскрывает с особой стороны, видит со своей точки зрения. Каждый человек погружен в миф как в свое первопространство видения, как в свое поле зрения, поле открывающихся перспектив, как в свой жизненный горизонт» [9, с. 115]. Полагаем, именно эти стороны мифа («поле открывающихся перспектив» и «свой жизненный горизонт») дают основание утверждать, что восприятие мира в рамках и через призму профессии представляет собой мифологическое профессиональное сознание, т. к. миф «обладает априорным фундаментом, посредством которого определяется то, что есть объект в рамках его интерпретации реальности» [16, с. 170].

О.М. Фрейденберг замечает: «Ни образность речи не произошла из мифа, ни миф – из образности речи. Метафора как форма комплексного и отождествляющего мышления предшествует разграничению языка и мифа; в момент ее зарождения элементы сознания еще не выделены, и вот этот процесс отождествления и есть метафоризация. Метафора поэтому

представляет собой символ совершенно специфического содержания сознания. Связь слова и его значения обязаны этому же отождествлению звукового комплекса с соответствующим содержанием сознания, результатом чего является тождество мифического образа и языкового понятия» [14, с. 31].

Миф отличается от сказки тем, что создавался не как развлекательная история, хотя существует точка зрения, что сказка и миф произошли одновременно и некоторое время существовали нераздельно. Они были продуктом развивающегося мышления и разделились между собой по важности и достоверности содержащейся в них информации, которая характеризует различные стороны мира и человека, лишь тогда, когда представления об окружающем мире и человеке достигли определенного уровня в своем развитии. Сказка, скорее, диктует человеку, как он должен поступать, а не рисует, в отличие от мифа, устройство мира, в котором живет и действует герой [17, с. 140–141].

А.Н. Веселовский пишет: «Несмотря на все смешения и наслоения, какие пережила современная нам сказка, она является для нас лучшим образцом такого рода бытового творчества; но те же схемы и типы служили и для творчества мифологического, когда внимание простиралось на явления внечеловеческой, но очеловеченной природы. Сходство очертаний между сказкой и мифом объясняется не их генетической связью, причем сказка являлась бы обескровленным мифом, а в единстве материалов и приемов и схем, только иначе приуроченных. Этот мир образных обобщений, бытовых и мифологических, воспитывал и обязывал целые поколения на их пути к истории» [2, с. 302]. Миф был для человека своего рода «инструкцией»: он предписывал, как нужно вести себя, чтобы не вторгнуться в опасную область, где обитают существа, которые могут нанести ему вред. Если же такая встреча состоялась, то нужно соблюдать определенные правила и ритуалы. Миф представлял собой описание мироустройства и места в нем человека.

В.Я. Пропп писал о том, как менялось мифологическое мышление человека: «Отдельные мотивы, эпизоды, фабула могут отражать какие-то очень древние представления, которые были раньше, чем создалась сказка. Сказки еще нет, но те представления, те образы, те фантастические или реальные события, о которых она повествует, могли иметь место в досказочных образованиях или даже в действительности» [13, с. 261]. В доказательство ученый приводит сюжеты о змеборстве, ко-

торые вырастают, по его мнению, из мифа о жертвоприношении людей змею, чтобы умиловить его и вызвать дождь, необходимый для урожая. «Сюжет змеборства рождается из противодействия обычаю или обряду, который когда-то считался священным и нужным, но стал страшным и ненужным» [13, с. 262]. Змеборец во времена существования мифа считался бы не героем, а нечестивцем, который посмел посягнуть на само существование рода, ибо отсутствие урожая равносильно было голодной смерти для всех. И он оказался бы не превознесенным, а уничтоженным. Сказки же изобилуют подобными эпизодами, поскольку они как нельзя лучше отвечают основной сказочной коллизии – борьбе героя со злой силой.

Безусловно, миф как повествование является более ранним образованием. Мифы, в отличие от сказки, выполняли не развлекательную, а социальную функцию, на что указывал еще В.Я. Пропп [12, с. 12].

Мифологизация – естественный процесс, сопровождающий существование и развитие человеческого общества, т. к. создание новых мифов «базируется на колоссальном социогенетическом, культурном, историческом опыте человечества, опосредует социальное поведение индивидуумов» [10, с. 4]. Мирча Элиаде полагает, что «мифологическое мышление может оставить позади свои прежние формы, может адаптироваться к новым культурным кодам. Но оно не может исчезнуть окончательно» [18, с. 128]. В связи с этим существует мнение, что «сегодня распространены мифы политические, социальные, идеологические, экономические и религиозные» [15, с. 210]. Мы считаем, что существуют еще и мифы профессиональные.

Полагают, что основная технология мифологизации – это формирование мифологических рассказов, к которым относятся и пословицы, поговорки, приметы, происходит «под влиянием представлений о взаимопроницаемости двух миров, “того”, параллельного, “тонкого”, откуда являются духи-“хозяева”, и “этого”, населенного людьми, которым также на определенных условиях удается преодолеть границы иного мира и даже возвратиться из него» [5, с. 9–10].

Профессиональные мифы оказывают влияние в первую очередь на восприятие бытия вообще: *...шахматисты говорят, что жизнь – игра в шахматы. Боксер и борцы – поединок. Продавцы – сплошные продажи. Программисты – что программа. И только ассенизаторы*

ры скромно сидят и помалкивают (А. Крылатов. Дневник нарколога).

Так, в русском мифологическом сознании закрепилась примета, что человеку, у которого волосы на голове расположены особым образом, образуя две «макушки», постоянно сопутствует удача. Подобные «приметы» знакомы врачам и могут оказывать влияние на их работу: *Последствия ДТП. Черепно-мозговая травма. Два санитары бреют голову пострадавшему. – Чего возмиз, давно в операционной ждуть? – Да тут вот сложно побрить. У него две макушки. – А, значит счастливый...* (А. Буров-хирург. Тук-тук, это хирург!). Обращение к общекультурному мифу в данном случае приводит к логическому парадоксу: черепно-мозговая травма как результат аварии в сознании человека не связывается с удачливостью.

Узкопрофессиональные приметы медицинского мира не распространены широко в мире людей обычных. Однако некоторые мы встречаем на страницах художественных произведений. Например, А. Буров делится таким профессиональным секретом: *В приемном отделении на полу лежит БОМЖ. <...> Волосы покрыты благородной сединой. При ближайшем осмотре пряди седых волос оказываются гроздьями гнид. Живых вшей мало. Самые активные уже расплозились в поисках нового, более перспективного хозяина. <...> Первый признак смерти у бомжей – это расплывающиеся в разные стороны вши. Признак самый ранний и самый надежный. Бомж обречен* (А. Буров. Тук-тук, это хирург!).

Внутри профессионального мира медиков существуют свои «подсистемы», которые являются замкнутыми и живут по своим законам. Одной из них вполне может считаться роддом как «особая» больница – хотя бы потому, что это не больница в обычном понимании этого слова и смертей в ней в норме вообще быть не должно, а в реальности бывает гораздо меньше, чем в обычной больнице: *Ночь в роддоме – такое время. И заведующий может интерну кофе с коньяком сделать, ничего необычного. Обратная сторона неуставных отношений* (Т. Соломатина. Роддом, или Поздняя беременность).

– А роддом – вот это да, тут нужна смелость и отвага. Все вещи мужу. Больничный халатик. Ешь, что дают. Это – нельзя! Побрить, раскорячиться перед незнакомыми людьми. Общая палата. Нету мужа. Эпидоралка. Молчи, дурра! Вытягивай-вытягивай.

Вот на это на все надо отважиться, как на подвиг! И вообще, роды – это не болезнь!

– Эпидуралка, – машинально поправила Татьяна Георгиевна. – Про все ужасы родов я в курсе, расскажите мне про, собственно, ваши роды (Т. Соломатина. Роддом, или Поздняя беременность).

Особенности этой подсистемы дают докторам, функционирующим внутри нее, осознание смысла их профессиональной жизни: *Коридоры родильного дома всегда оказывали терапевтическое действие. Потому что тут она, Татьяна Георгиевна Мальцева, не пойми кто не пойми кому, а заведующая наблюдением этого родильного дома. Эти коридоры – реперные точки. А раз есть они – значит, есть и сетка координат. И можно продолжить маршрут. А не как все думают, тупо уставившись в пустые небеса: «Зачем мы здесь?»* Затем, блин! Дело надо заниматься. Желательно своим. И на глупые вопросы просто времени не будет (Т. Соломатина. Роддом, или Поздняя беременность).

Еще одна профессиональная примета врача-хирурга: *...вскрывать перерезанную газом толстую кишку электроножом – примета плохая. Точно знаю, сталкивался, хоть в приметы и не верю. Успеваю только крикнуть хирургу: «Не делай этого!» – и присесть. Хирург не поверил. Редко такое бывает, но иногда кишечный газ бывает горюч. Даже взрывоопасен* (А. Буров. Тук-тук, это хирург!).

Представители каждой профессии имеют свои приметы, порожденные анализом многолетнего, осуществленного ни один поколением профессионалов. Так, реаниматологи считают: *когда все анализы у тяжелого больного приходят к норме, значит, все – помрет на днях* (П. Рудич. Не уверен – не умирай! Записки нейрохирурга).

Еще одна примета – нежелательно лично работать с родственниками и знакомыми: *– А заведующий как узнал, что докторская мама в отделение поступила, так сразу и сказал: «Ну, значит, все через пень-колоду пойдет»* (реальный диалог); *Это очень важно для суррогатной матери – пофигизм. Это любой клинический психолог подтвердит* (Т. Соломатина. Роддом, или Поздняя беременность).

Отметим, что, создавая приметы, основанные на наблюдении за окружающим «узким» миром внутри профессии, и передавая их молодому поколению, врачи включают приметы в процесс мифологизации медицинского мира, подтверждая тем самым мысль о том,

что миф – «особый способ познания мира, обладающий своей собственной рациональностью» [3, с. 50].

Рассматривая пространство мифа, ученые отмечают его неотделимость от понятия времени (см., например: [18]). При этом отмечается, что каждый миф имеет представление о сакральном месте, месте зарождения мироздания или месте сосредоточения сил. Такое место существует и в мире медицины: *В нашем отделении меня уже искал анестезиолог. Сказал, что все готово и можно идти в операционную – самое спокойное место во всей больнице* (П. Рудич. Не уверен – не умирай! Записки нейрохирурга). Отметим, что операционная как центр вселенной хирургического отделения обладает всеми признаками сакральности: близость к божеству (именно здесь грань между этим и тем мирами наиболее тонка, хирурги предстают если не богами, то его помощниками и т. д.).

Резюмируя: и профессор может оказаться полным ничтожеством, что в теории, что в практике. И просто заштатный лекарь уездной поликлиники может быть профессионалом экстра-класса. Правил нет, сплошная удача. В данном контексте – удача пациента. А работать в женской консультации отнюдь не проще, чем в стационаре, хотя и высокомерничает порой стационарная «кавалерия», кидая насмешливо-презрительный взгляд на поликлиническую «пехоту». Звенья всякие нужны, звенья всякие важны. Если в бриллиантовом колье подведет крохотный винтик застезжки – оно уже не бриллиантовое колье, а бриллиантовое колье, не годное к использованию (Т. Соломатина. Роддом, или Поздняя беременность).

Отметим, что пространство мифа может расширяться, как может распространяться влияние мифического персонажа на мир реальный. Подобное встречаем и в мире хирургии: *Ему (хирургу. – Ю. Ф.) нравились собственные руки. И было чем гордиться. Он этими руками прооперировал и спас тысячи людей – население города средней величины* (В. Найдин. Реанимация: записки врача). Необходимость пригласить независимого эксперта: *...как же, найдут они «независимого»! Разве что где-нибудь за Уралом. А до Урала мы со всеми водку пили* (П. Рудич. Не уверен – не умирай! Записки нейрохирурга).

Таким образом, сосредоточенность мира медицины на внутренних законах, несомненное присутствие «точек силы» дает основание

говорить о мифологизации пространства представителями данной профессии.

Одной из причин возникновения мифа ученые считают необходимость познания окружающего мира: «миф представляет собой особый способ освоения и осмысления мира, посредством которого человек упорядочивает все многообразие бесконечной сложности окружающей действительности и вносит в нее определенный смысл» [3, с. 50]. Это применимо и к миру врачей, поэтому медицинская реальность порой не согласуется с представлением о мироустройстве обычного человека. Так, работа в скорой помощи способна дать ощущение структурированности мира: *...скорая помощь дала движение, возможность изводить себя трудом пахаря. Она дала усталость поработавшего влать трудяги. Она давала пусть какой-нибудь, но немедленный результат* (А. Великин. Санитар).

Одним из признаков мифа является «конструирование всей архитектоники посредством введения бинарных оппозиций» [1, с. 30]. Противопоставление мира профессии и внешнего мира занимает центральное место в мифологии медицинского работника, однако «чужой» мир часто нарушает мифологический хронотоп: *К нам часто привозят с оторванными руками и ногами... Привыкли. Вот к виду оторванных голов, честно, так и не привык. Но слава богу, их к нам давно не привозили. «Скорая» понимает, что фантомные головные боли мы лечить не умеем* (А. Буров. Тук-тук, это хирург!). Перед нами яркий пример противопоставления двух миров, где происходит «смещение» акцента нормальности реальности и можно привыкнуть к оторванным конечностям.

Существование определенного «кодекса» мироздания в мифологическом сознании приводит к тому, что требования внешнего мира часто являются абсурдными: *Говорит, что мы должны все оперировать, иначе ни инструментов нам не закупят и томографа не видать, как своих ушей! Получается, что сейчас гробим больных, чтобы вылечить пациентов в светлом будущем!* (П. Рудич. Не уверен – не умирай! Записки нейрохирурга).

Существование бинарных позиций подчеркивается ситуациями, в которых раскрывается отношение человека внутри мифологического пространства на мир вне его: *...заработать слова «хороший врач» или «замечательный врач» очень просто. Выхоли бородку..., заучи два вида улыбок, жизнеутверждающую и всепонимающую, поддакивай и кивай,*

но храни несокрушимую важность и ты чудесен (А. Великин. Санитар). С позиции медицинского работника критерии оценки профессионализма не исчерпываются внешними категориями привлекательности.

Любое мифологическое пространство не является абсолютно непроницаемым. В каждом мифе существуют посредники, проводники из одного мира в другой. Существует такие пограничные персонажи и в мире медицины: *Наркоманы со стажем – профессора и академики в своей области. По умению попасть в самые тонкие вены они дадут сто очков вперед процедурной медсестре. По знанию психотропных препаратов – самому опытному фармацевту* (А. Крыласов. Дневник нарколога).

В. Батурин отмечает такую особенность мифа, как «структурно-семантическая гетерогенность». Речь идет о ситуации, когда «миф при совпадении с действительностью в некоторых точках заполняет смысловые лакуны фантастическими объяснительно-интерпретационными моделями» [1, с. 30]. Полагаем, именно поэтому в мифологическом мире имеет место метафоризация при описании реальности: *Жизнь некоторых наших нейрохирургических больных висит на тонкой силиконовой трубочке диаметром со стержень разовой шариковой авторучки* (П. Рудич. Не уверен – не умирай! Записки нейрохирурга). Отметим, что «тонкая силиконовая трубочка» является не только реальной связью больного с миром живых, но и символизирует связь медицинской мифологической действительности с повседневностью.

Еще одной отличительной чертой мифологизации мира медицины является «универсальность мифологического ригоризма», выражающаяся в «отсутствии рассогласования между сущим и должным» [Там же]. Именно такое отношение к происходящему в медицинском мире приводит к возможности появления специфического врачебного юмора: *Может, хозяин в больнице у нас лежит, она и встречает. А хозяйина просто по частям выписывают* (А. Буров. Тук-тук, это хирург!).

Часто мифу присущ гилозоизм – «тотальное оживотворение бытия» [Там же]. В мифологии медицины это нашло отражение в описании болезни, ее характеристике: *...отравление мышьяком – это «большая обезьяна, как говорят токсикологи, имитирует все что хочешь, в зависимости от количества яда и характера отравления* (А. Ломачинский. Вынос мозга. Рассказы судмедэксперта).

Гилозоизм часто заменяется олицетворением: *Биологический отход типа отрезанных ног положено отнести в морг, а потом отдельно сжечь в специальной печи, если хозяин, конечно, по пути не успеваает догнать* (А. Буров. Тук-тук, это хирург!).

Таким образом, миф предстает как «коллективное эмоционально-рефлективное отражение результатов освоения мира» [11, с. 99], при этом он «не только синтезирует знания», но и «синтезирует весь образ жизни, поведения и действий его носителей» [4, с. 22]. В конечном итоге миф помогает человеку ориентироваться в социальной среде.

Список литературы

1. Батурин В.К. Миф как пространство и время только что родившегося человека // Пространство и время. 2010. № 1. С. 27–36.
2. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. М., 1989.
3. Галанина Е.В. Миф как феномен современной культуры // Вестн. Том. гос. ун-та. 2007. № 305. С. 50–52.
4. Гасилин В.Н., Бешшапошникова А.П. Миф и синтез // Человек. История. Культура. Саратов, 1999. № 1. С. 3–23.
5. Криничная Н.А. Русская мифология: мир образов фольклора. М.: Академ. Проект; Гаудеамус, 2004.
6. Культурология. XX век. Энциклопедия. СПб.: Университетская книга, 1998. Т. 2.
7. Лосев А.Ф. Миф. Число. Сущность. М.: Мысль, 1994.
8. Мелетинский Е.М. Миф и сказка // Фольклор и этнография. Л., 1970.
9. Осаченко Ю.С., Дмитриева Л.В. Введение в философию мифа. М.: Интерпракс, 1994.
10. Петров Н.В. Мифологизация как социальная традиция современного социума: региональный аспект. дис. ... канд. филос. наук. Саранск, 2017.
11. Пивоев В.М. Мифологическое сознание как способ освоения мира. Петрозаводск: Карелия, 1991.
12. Пропп В.Я. Фольклор и действительность // Рус. лит. 1963. № 3. С. 62–84.
13. Пропп В.Я. Русская сказка. М., 2005.
14. Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра. М., 1997.
15. Фролова С.М. Миф в повседневной жизни общества // Вестн. Поволж. академии гос. службы. 2012. № 1(30). С. 208–214.
16. Хюбнер К. Истина мифа. М.: Республика, 1996.
17. Шинкаренко В.Д. Смысловая структура социокультурного пространства. Миф и сказка. М., 2005.
18. Элиаде М. Аспекты мифа. М., 1996.

1. Baturin V.K. Mif kak prostranstvo i vremya tol'ko chto rodivshegosya cheloveka // Prostranstvo i vremya. 2010. № 1. S. 27–36.
2. Veselovskij A.N. Istoricheskaya poetika. M., 1989.
3. Galanina E.V. Mif kak fenomen sovremennoj kul'tury // Vestn. Tom. gos. un-ta. 2007. № 305. S. 50–52.
4. Gasilin V.N., Besshaposhnikova A.P. Mif i sintez // Chelovek. Istoriya. Kul'tura. Saratov, 1999. № 1. S. 3–23.
5. Krinichnaya N.A. Russkaya mifologiya: mir obrazov fol'klora. M.: Akadem. Proekt; Gaudeamus, 2004.
6. Kul'turologiya. XX vek. Enciklopediya. SPb.: Universitetskaya kniga, 1998. T. 2.
7. Losev A.F. Mif. Chislo. Sushchnost'. M.: Mysl', 1994.
8. Meletinskij E.M. Mif i skazka // Fol'klor i etnografiya. L., 1970.
9. Osachenko Yu.S., Dmitrieva L.V. Vvedenie v filosofiyu mifa. M.: Interpraks, 1994.
10. Petrov N.V. Mifologizaciya kak social'naya tradiciya sovremenogo sociuma: regional'nyj aspekt. dis. ... kand. filoz. nauk. Saransk, 2017.
11. Pivoev V.M. Mifologicheskoe soznanie kak sposob osvoeniya mira. Petrozavodsk: Kareliya, 1991.
12. Propp V.Ya. Fol'klor i dejstvitel'nost' // Rus. lit. 1963. № 3. S. 62–84.
13. Propp V.Ya. Russkaya skazka. M., 2005.
14. Freydenberg O.M. Poetika syuzheta i zhanra. M., 1997.
15. Frolova S.M. Mif v povsednevnoj zhizni obshchestva // Vestn. Povolzh. akademii gos. sluzhby. 2012. № 1(30). S. 208–214.
16. Hyubner K. Istina mifa. M.: Respublika, 1996.
17. Shinkarenko V.D. Smyslovaya struktura sociokul'turnogo prostranstva. Mif i skazka. M., 2005.
18. Eliade M. Aspekty mifa. M., 1996.

Medical mythology as the phenomenon of the modern culture

The article deals with the examples of the medical signs that represent the professional mythology. There are professional and taken from the outside world (literature, mass media, folklore) proverbs, sayings and signs.

Key words: *mythology, sign, proverb, interaction of language and reality.*

(Статья поступила в редакцию 14.01.2020)

Ю.В. РУДОВА
(Волгоград)

**ОСМЫСЛЕНИЕ
КОРПОРЕАЛЬНОСТИ В РАЗНЫХ
ТИПАХ ДИСКУРСА (на примере
концептов «тело» и «красота»)**

Описываются концепты массмедийного рекламного и религиозного дискурсов, в структуре которых реализуется корпорейный признак – «тело» и «красота». Выбор данных типов дискурса обусловлен ключевой ролью корпорейности и признаков ее объективации (красоты, молодости, аскезности и т. п.) в их концептуальных системах.



Ключевые слова: *корпорейность, тело, красота, массмедийный рекламный дискурс, религиозный дискурс.*

Развитие антропоцентризма в языке повлекло за собой необходимость расширения парадигмы исследований и перехода от системно-структурного подхода, согласно которому языковые явления рассматриваются с точки зрения их формально-структурной репрезентации, к подходу, в рамках которого язык анализируется с учетом взаимосвязи двух сущностей человека: корпорейной (телесной) и духовной (душевной). Это проявляется в том, что в процессе освоения и концептуализации действительности конструирование внешнего мира происходит с учетом наделения объектов признаками экзистенциальной сущности человека, а именно корпорейностью. В связи с этим актуальным представляется изучение корпорейности. Под корпорейностью в данной работе понимается совокупность представлений и ценностей, связанных с осмыслением сущности и значимости телесных параметров человека в их взаимосвязи с осуществляемыми социокультурными практиками и ассоциируемыми моделями языкового поведения.

Являясь компонентом культуры, корпорейность оказывает непосредственное влияние на ту или иную лингвокультуру и тем самым становится одной из категорий, лежащих в основе конструирования объективной действительности посредством ее концептуализации и экспликации в различных типах дискурсов. В основу данной работы положено предположение о том, что осмысление корпорей-

ности характеризуется дискурсивной спецификой.

Целью настоящего исследования стало описание концептов массмедийного рекламного и религиозного дискурсов, в структуре которых реализуется корпорейный признак. Выбор данных типов дискурса обусловлен ключевой ролью корпорейности (телесности) и признаков ее объективации (красоты, молодости, естественности, аскезности и т. п.) в их концептуальных системах. В рамках каждого дискурса были проанализированы вербальные и невербальные средства репрезентирования понятийной, образной и ценностной составляющих корпорейности.

Для выявления и описания концептов, в структуре которых реализуется корпорейность и ее внешние признаки, применялся метод концептуального анализа. Изучение способов репрезентации установленных признаков концептов с помощью вербальных и невербальных средств осуществлялось с помощью интерпретативного и лингвистического анализа текстов в рассматриваемых типах дискурсов.

Термин *концепт*, традиционно занимающий центральное место в лингвокультурологических исследованиях, представлен в данной работе как ментальная единица организации информации в результате восприятия и объективации таких социокультурно значимых фрагментов действительности, как массмедийный рекламный и религиозный дискурсы. В условиях приобретения концептом новых дополнительных смыслов и оценок, а также учитывая, что объекты внешнего мира воспринимаются нами на трех уровнях – понятийном, ценностном и образном, – в данной работе мы придерживаемся определения концепта, данного В.И. Карасиком: «Концепт – это многомерное смысловое образование, в котором наряду с образно-перцептивной и понятийной составляющими выделяется ценностный компонент» [12, с. 10]. Данные компоненты концепта репрезентируются посредством вербальных и невербальных средств, эксплицитно / имплицитно иллюстрирующих его содержание [20].

Для выявления особенностей отражения корпорейности на основе объективации ее внешних признаков в концептуальной картине мира российского социума проанализированы информационные блоки «Моделям», «Как стать моделью» на интернет-сайтах российских

модельных агентств *ABC Modus* (URL: <https://abcmodus.com>), *Sheron* (URL: <https://podium.im/company/view/sheron>), *Sigma* (URL: <https://sigmascouting.ru>), *Krasnadevitsa* (URL: <http://www.krasnadevitsa.ru>), *Verona* (URL: <https://veronaschool.ru>), *Elite Stars* (URL: <https://www.elitestars.ru/model>), *Felicity Models* (URL: <https://com/felicity.models>), *Iconic Management* (URL: https://www.yell.ru/moscow/com/model-school-iconic_1194343) и др. Исследование также включало изучение религиозных текстов, представленных в книгах Нового Завета и православных проповедях.

Лексико-семантический анализ слов, содержащихся в текстах массмедийного рекламного дискурса, позволил выявить набор ключевых единиц, включающих семантические признаки корпоральности на основе ее внешних признаков – *внешность, тело, фигура*. Учитывая данные анализа религиозных текстов, включающего поиск слов и словосочетаний, в семантике которых объективировался признак корпоральности, в качестве ключевых нами были определены лексемы *тело, плоть, прах*. Анализ значений лексем *фигура, тело, внешность, плоть, прах*, который включал изучение содержания одноименных лексем в толковых словарях [3; 7; 15], показал, что представленные понятия объединяет общий понятийный компонент – *физическая структура / облик человека, человеческий организм*, в котором выделяются как пересекающиеся, так и непересекающиеся параметры объективации тела (например, *живое / мертвое, цельное / построенное из частей* и т. п.). В результате концепт «тело» был определен как базовый в массмедийном рекламном и религиозном дискурсах. Описание концептуальной структуры понятия «тело» в рассматриваемых типах дискурсов соотносится с антропоцентрической моделью восприятия мира, согласно которой не только тело в целом, но и его части рассматриваются в качестве первичной основы концептуализации мира [6].

В качестве следующего этапа был выделен ряд атрибутивных словосочетаний, в структуре которых определялись части тела человека, объективируемые в языке одноименными лексическими единицами: *красивые черты лица, красивые волосы, идеальная кожа, красивые зубы, идеальные ногти, ухоженные волосы, красивая осанка* и пр. В религиозном дискурсе наряду с дескрипторами, содержащими семантические признаки корпоральности (т. е. описание внешности в целом, фигуры

и черт лица в отдельности – *красива станом* (ср.: *красивый стан*), *красива лицом* (ср.: *красивое лицо*)), выявлены лексические единицы, описывающие идеальную составляющую природы человека – «душу» (*душа – исполненное всякой красоты творение Божие, душа есть естество <...> беспримерной и неописанной красоты*), указывающие на наличие в человеке двух сущностей – материальной и духовной (идеальной). На образ дуальной природы человека в религии, объективируемый в языке двумя концептами – «душа» и «тело», указывают ряд ученых [5; 14; 19]. Однако, поскольку данное исследование фокусируется на материальной составляющей природы человека, то выявлялись и описывались только наиболее существенные признаки тела путем изучения языковых единиц, с которыми соотносится концепт «тело».

На основании лингвистического анализа выявленных дескрипторов – описаний тела (его частей) – был определен еще один концепт, компоненты которого (в частности, понятийная и ценностная составляющие) реализуются через объективацию признака корпоральности – «красота».

Была рассмотрена структура концептов «тело» и «красота» в исследуемых фрагментах объективной действительности. Мы проанализировали концепт «тело» в его взаимосвязи с рядом расположенным концептом «красота» как два онтологически близких понятия [9], на взаимосвязь которых указывают ряд исследователей [11; 13; 16]. Применительно к цели данного исследования в качестве базового концепта нами определено «тело», в роли рядоположенного – «красота». Путем сравнения понятийного, ценностного и образно-перцептивного компонентов двух концептов мы описали их лингвокультурное своеобразие в массмедийном рекламном и религиозном дискурсах.

Массмедийный рекламный дискурс. Лингвистический и интерпретативный анализ текстов массмедийного рекламного дискурса показал, что корпоральность объективируется через облигаторное присутствие значения, связанного с привлекательностью тела в целом и отдельных его частей, получающих формальную репрезентацию посредством таких дескрипторов, как *идеальный, привлекательный, красивый, приятный, подтянутый* и т. п.: *Нет ничего проще, чем открыть дорогу в мир высокой моды для девушки с идеальными параметрами и чертами лица; Первое, о чем нужно подумать девушке, мечтающей*

покорить вершины модельного бизнеса – это **физические параметры – рост и объемы, их соответствие существующим стандартам**. Среди основных требований можно назвать: <...> **размер одежды – 36–42; тренированность, подтянутость тела; красивые волосы и кожа; Тело должно выглядеть красивым, подтянутым...** (MT Models, Sigma). Особый акцент в данном типе дискурса делается на природной, естественной красоте тела (его частей): **Модель должна максимально естественно выглядеть!; Ногти должны быть <...> естественны <...>; Волосы придают особый шарм внешности, если они <...> имеют естественный цвет...** (Felicity Models, Krasnadevitsa Models).

Наряду с акцентуацией природной красоты, в концептах «тело» и «красота» в массмедийном рекламном дискурсе актуализируется такой понятийный признак, как красота тела (его частей), достигаемая посредством усилий, направленных на получение желаемого эталона тела: **Модельная внешность – это результат труда!; Кандидаты на работу в этом профиле должны уже обладать определенными наработками, которыми реально обладать, не приложив усилий** (Sigma, Krasnadevitsa Models). Контекстуальный анализ рекламных текстов модельных агентств показал, что актуализация данного понятийного признака может достигаться посредством апелляции как к положительно- (Много-часовые изнуряющие съемки или подиум – занятие для тех, кто находится на пике физической формы и возможностей; Главный критерий отбора фитнес-моделей – красивое подтянутое тело), так и к отрицательно-оценочным образам (И никаких секущихся кончиков! Кожа без раздражений и воспалений!) (Verona Models).

Кроме того, не только телесная красота, но и душевная сила постулируются в массмедийном рекламном дискурсе как способ достижения успеха в жизни, улучшения социально-экономического положения и продвижения по карьерной лестнице: **Получи возможность попасть в модельное агентство и сделать модельную или актерскую карьеру...; Агентство ставит на первое место индивидуальность, чтобы создать прочный путь к успеху и дает массовый рынок привлекательным лицам с сильным характером** (Iconic Management, Sheron Models, Verona Models). Описание ценностной составляющей концептов «тело» и «красота» в массмедийном ре-

кламном дискурсе включало анализ языковых средств, эксплицирующих оценку поведения человека по отношению к телу в рассматриваемом дискурсе.

Установлено, что в оценочном плане тело и красота объективируются в таких понятиях, как 1) «идеальное тело»; 2) «естественно красивое тело» и 3) «красивое тело, позволяющее добиться успеха / сделать карьеру,» способствующих раскрытию понятийных аспектов рассматриваемых концептов. Каждое из понятий, ассоциируемых с изучаемыми концептами, имеет высокую социокультурную значимость и положительно оценивается в русской лингвокультуре. Подтверждением этому служат отзывы выпускниц школ – модельных агентств, в которых представительницы русской лингвокультуры высказывают положительные оценки в отношении установленных выше понятий: **Естественно, важную роль у модели играют лицо и фигура. Не могу выделить каких-то определенных критериев, касающихся идеальной внешности. Изюминка и пропорциональность приветствуются. Безусловно, чистая кожа; На сегодня за плечами уже участие в нескольких проектах... и я верю, что впереди меня ждет прекрасное будущее в этой сфере; Спорт был моим хобби, но благодаря ему я получила работу мечты! Я – фитнес-модель; Главное Я восхищена собой, а ведь каждой девушке просто необходимо любить себя...; И если после всего сказанного вы не отказались от мысли покорить заманчивый мир красоты...** (ABC Modus, Sheron Models).

Оценочный потенциал концептов «тело» и «красота» вербализуется путем применения слов с положительно-оценочной семантикой (*идеальная внешность, чистая кожа, прекрасное будущее, заманчивый мир, работа мечты*), а также при помощи императивов, обращений и модальных выражений, побуждающих к использованию телесной красоты для достижения успеха: **Используй свой шанс! Начни свой путь к красоте...; Наша большая, дружная, веселая и по-семейному теплая команда постоянно растет. Не упусти свой шанс стать ее частью!** (Sigma). Использование вопросительно-апеллятивных высказываний рассматривается нами как имплицитное выражение ценностной составляющей телесной красоты: **Вы имеете отличные данные и можете стать моделью?; У вас интересное лицо и прекрасная фигура, вы фотогеничны?** (Krasnadevitsa Models).

Отрицательная оценка используется в данных текстах для описания отрицательных эффектов воздействия на тело (части тела), например, в случае его усовершенствования. Данные оценки вербализуются путем употребления прилагательных в превосходной степени, а также эмотивных интенсификаторов: *Самая страшная ошибка модели – это эксперименты со своим телом!; Эти требования абсолютные табу: <...> И никаких секущихся концов!* (Krasnadevitsa Models, Elite Stars).

Анализ образного компонента концептов «тело» и «красота» в текстах российских модельных агентств показал, что образно-перцептивное восприятие тела и его красоты обеспечивается посредством иконических знаков-образов [17], включающих фотографии и моделей в портфолио модельных агентств. Значительный воздействующий потенциал знаков-образов, обусловленный их наглядностью и сходством с объективно существующими моделями [18] с присущими им телесными характеристиками провоцирует возникновение чувственного образа, в котором акцентируются понятийные и ценностные характеристики концепта, включая привлекательность и подтянутость тела, красивые черты лица, ухоженность волос и т. п. Таким образом, в массмедийном рекламном дискурсе концепты «тело» и «красота» оказываются связанными между собой и объективируются на трех уровнях (понятийном, ценностном и образном) путем совмещения представлений о теле как об объекте, обладающем «привлекательной внешностью» и «объективно красивом инструменте», позволяющем добиться успеха в жизни.

Религиозный дискурс. Изучение религиозного дискурса проводилось на материале текстов Нового Завета и православных проповедей. Интерпретативный анализ фрагментов текстов религиозного дискурса показал, что понятийный аспект концепта «тело» в религиозном дискурсе выражается двояко: как божественная и как тварная реальность. Понятие божественного тела объективируется через храм – «вместилище» Святого Духа, как визуализируемая субстанция: *Не знаете ли, что тела ваши суть храм живущего в вас Святаго Духа, которого имеете вы от Бога, и вы не свои?; Ибо вы куплены дорогою ценою. Посему прославляйте Бога и в телах ваших, и в душах ваших, которые суть Божии* [1]. Понятие «тварной сущности» тела, напротив, соотносится с визуализируемым и объективи-

руемым в телесных терминах понятием тела. С учетом вышесказанного рассматриваемый концепт «тело» получает двоякое выражение путем акцентуации двух понятий – «тело» и «плоть».

Плоть в религии противопоставляется праведности и добродетели и ассоциируется с грехом и душевной «гибелью»: *Не обманывайтесь: Бога не проведет! Что человек сеет, то он и пожнет! Сеющий в угоду своей плотской природе пожнет с нее гибель; сеющий для Духа пожнет от Духа вечную жизнь* [1]. Тело представлено как холистическая сущность, союз тела и души, гармоничное сосуществование которых помогают человеку жить праведно и соблюдать добродетели: *Тело же не для блуда, но для Господа, и Господь для тела; Сам же Бог мира да освятит вас во всей полноте, и ваш дух и душа и тело во всей целостности да сохранится без порока в пришествие Господа нашего Иисуса Христа* [Там же].

Связь концептов «тело» и «красота» в религиозном дискурсе объективируется в вызывающей нравственное наслаждение гармоничности тела и души и соотносится с темой упорядоченности и соразмерности частей тела: *Не только, говорю, существо души, но также и члены тела моего, приобщившись божественной славы, блистают божественным светом* [2]; *...среди других выделялся Антоний не ростом и взрачностью, но благонаравием и чистотою души. Поскольку душа была безмятежна, то и внешние чувства оставались невозмущаемыми* [4].

Несмотря на первостепенность духовного в религиозном дискурсе, физическая составляющая понятия тела и его красоты включает указание на параметры внешности человека, отличающие его от других ему подобных: *Иосиф был красив станом и красив лицом; Давид был белокур, с красивыми глазами и приятным лицом... виден собою; Не было во всем Израиле мужчины столь красивого, как Авессалом, и столь хвалимого, как он; от подошвы ног до верха головы его не было у него недостатка...* [1].

В религиозных текстах понятие corporeальности и ее красоты выражается через совокупность признаков тела, объединенных понятием «аскетское, неукрашенное, безгреховное тело». Понятие аскезы как одухотворения тела раскрывается как прохождение через аскетические подвиги воздержания от обильной пищи, спиртных напитков, чрезмерных

богатств и прочих вожделений, способных навредить телу и превратить его в греховное, плотское: *Наша цель – не подавление тела, но его преобразование. Аскетизм, понятый правильно, – это не борьба против тела, но борьба за тело. Посредством аскетического самоограничения мы заново утверждаем материальность нашего тела, но в то же время мы стремимся сделать эту материальность духовной* [8].

Анализ религиозных текстов показал, что ценностный аспект тела и его красоты реализуется в данном типе дискурса посредством апелляции к добродетели и праведности. В исследуемом дискурсе, как и в русскоязычной культуре в целом, данные понятия сопровождаются положительной оценкой (*Господи! Кто может пребывать в жилище Твоем? Кто может обитать на святой горе Твоей? – Тот, кто ходит непорочно и делает правду; Будем непрестанно умерщвлять тело в делах его. Говорю же сие не о сущности тела, – совершенно не о том, а о наклонностях к порочным делам. Ибо (даже и здесь, на земле) не терпеть в себе ничего человеческого, не служить удовольствиям...* [10]) и выражают идеал религиозного представления телесной красоты – обладание праведным телом и добродетельной душой.

Отрицательная оценка получает репрезентацию в религиозных текстах для описания «плоти» (антипода идеала одухотворенного тела) как источника и причины грехопадения и утраты всех добродетелей: *Бог, послав Сына Своего в подобии плоти греха и по причине греха, осудил грех во плоти для того, Бог исполнил то, чего не смог исполнить закон, ослабленный нашей греховной природой* [1]. Образная составляющая телесной красоты, которая выражается в «аскетичном теле», в религиозном дискурсе получает воплощение в образе Христа как первого и главного аскета, постившего сорок дней в пустыне, не имевшего семьи, постоянного жилища и имущества. Образ аскетичного тела объективируется в таких текстах посредством использования выражений, которые способствуют эмоциональной интенсификации передаваемого содержания путем образного сравнения (*Царство Небесное силою берется, и употребляющие усилие восхищают его... многими скорбями надлежит нам войти в Царствие Божие* [Там же]), где *силою берется* сравнивается с «усилием воли, необходимой для соблюдения аскезы», а *многими скорбями* объективируется как

«лишения, на которые мы себя обрекаем, следуя аскетическим практикам».

Образный аспект корпоральности рассматриваемых концептов по отношению к телу также репрезентирован в религиозных текстах в виде образов тела, ассоциируемых с добродетелью и пороком, а именно «тела богатого» и «тела бедного», «тела сильного» и «тела слабого», «тела прикрытого» и «тела обнаженного» и т. д., которые олицетворяют образы богатства, бедности, силы, слабости, защищенности, незащищенности. Описания тела с помощью метафор и эпитетов (*Руки его – золотые кругляки, усаженные топазами... голени его – мраморные столбы* [1]) способствуют созданию и запечатлению в сознании более выразительных образов. Таким образом, представления о теле и его красоте в религиозном дискурсе конструируются на основании холистической концепции, согласно которой понятие «тело» в религии ассоциируется с «прахом земным» (т. е. телом) и «дыханием жизни» (т. е. душой). Их гармоничное сосуществование соотносится с темой упорядоченности и красоты, под которыми подразумеваются отсутствие страстей и соблюдение добродетелей, приводящих к обладанию праведным телом и добродетельной душой.

Итак, результаты проведенного исследования подтверждают, что в структуре концептов «тело» и «красота» в массмедийном рекламном и религиозном дискурсах реализуется признак корпоральности, объективируемый различными понятиями, образами и ценностными установками.

В массмедийном рекламном дискурсе понятийная составляющая данного признака в рассматриваемых концептах «тело» и «красота» реализуется посредством актуализации красивой внешности от природы и красоты тела (или отдельных его частей), достигаемых усилиями, направленными на получение принятого в данной сфере идеала красоты. Красота в рассматриваемом дискурсе семантически ассоциирована с успехом и карьерой. Ценностный компонент концептов «тело» и «красота» выражается посредством эксплицитных и имплицитных положительных и отрицательных оценок.

Образная составляющая тела и красоты в массмедийном рекламном дискурсе репрезентирована иконическими знаками-образами, обладающими высоким воздействующим потенциалом, провоцирующим возникновение чувственного образа в сознании, который спо-

способствует акцентуации понятийных и ценностных характеристик концептов «тело» и «красота».

Понятийный аспект корпоральности и красоты в религиозном дискурсе значительно отличается от понятий «тело» и «красота» в массмедийном рекламном дискурсе из-за разности прагматических установок и социолингвистических условий функционирования рассматриваемых дискурсов. Понятийный аспект в религиозном дискурсе имеет двойное выражение. Тело и его красота эксплицируются через гармоничность тела и души, а ее антипод – плотская природа – через грех и утрату добродетелей. Несмотря на первостепенность идеального начала в религиозном дискурсе, материальная составляющая понятия телесной красоты в нем включает указание на параметры внешности человека, отличающие его от других ему подобных. Ценностный аспект тела и его красоты реализуется в религиозном дискурсе путем поляризации понятий «тела» и «плоти», различающихся в оценочном плане. Образность корпорального признака рассматриваемого концепта создается посредством визуализации в тексте примеров достижения «аскезного тела».

Полученные в исследовании выводы о специфике репрезентации концептов «тело» и рядоположенного с ним концепта «красота» в разных типах дискурсов расширяют представления о языковой картине мира, отраженной в русскоязычном социуме.

Список литературы

1. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета: канонические. М.: Моск. Патриархия, 1994.
2. Богослов Симеон Преподобный. Творения. Т. III: Божественные гимны. Изд-во Св.-Троиц. Серг. Лавры, 2017.
3. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: НОРИНТ, 2002.
4. Великий Афанасий Святитель. Творения: в 4 т. Изд-во Спасо-Преображ. Ваалам. монастыря, 1994.
5. Воропаева О.В. Лингвоконцепт «Душа» в русском языке: номинативный и ценностный аспекты исследования // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Рус. филология. 2014. № 2. С. 42–48.
6. Гудков Д.Б., Ковшова М.Л. Телесный код русской культуры: материалы к словарю. М.: Гнозис, 2007.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Директ-Медиа, 2014.
8. Диоклийский К. Православный путь. СПб.: Алетейя, 2005.

9. Евсюкова Т.В., Бутенко Е.Ю. Лингвокультурология. М.: Флинта: Наука, 2014.
10. Затворник Ф. Толкование послания апостола Павла к Римлянам: в 2 т. М.: Правило веры, 2018.
11. Зимина М.В. Специфика представления концептов beauty, home, freedom в американской языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2018.
12. Карасик В.И. О категориях лингвокультурологии // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности: сб. науч. тр. Волгоград: Пермена, 2001. С. 3–16.
13. Лосев А.Ф. История античной эстетики: в 8 т. М.: АСТ, 2000.
14. Нуждина О.Ю. Концепты 'душа' и 'тело' в языковой картине мира (на материале английского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2004.
15. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: Оникс, 2011.
16. Окунева И.О. Концепт «Красота» в русском и английском языках: дис. ... канд. филол. наук. М., 2009.
17. Пирс Ч. Начала прагматизма. Т. 2: Логические основания теории знаков. СПб.: Алетейя, 2000.
18. Сорокин Ю.А., Тарасов Ю.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Высш. шк., 1990. С. 180–186.
19. Цуй Сянхун. Концепты *тело, душа и дух* в русской языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.
20. Чанышева З.З. Телесная семантика в культуре и языке // SWorld Perspective Innovations in Science, Education, Production and Transport. 2013, December. P. 17–26.

* * *

1. Bibliya. Knigi Svyashchennogo Pisaniya Vetshogo i Novogo Zaveta: kanonicheskie. M.: Mosk. Patriarhiya, 1994.
2. Bogoslov Simeon Prepodobnyj. Tvoreniya. T. III: Bozhestvennyye gimny. Izd-vo Sv.-Troic. Serg. Lavry, 2017.
3. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / gl. red. S.A. Kuznecov. SPb.: NORINT, 2002.
4. Velikij Afanasij Svyatitel'. Tvoreniya: v 4 t. Izd-vo Spaso-Preobrazh. Vaalam. monastyrya, 1994.
5. Voropaeva O.V. Lingvokoncept «Dusha» v russkom yazyke: nominativnyj i cennostnyj aspekty issledovaniya // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Rus. filologiya. 2014. № 2. S. 42–48.
6. Gudkov D.B., Kovshova M.L. Telesnyj kod russkoj kul'tury: materialy k slovarju. M.: Gnozis, 2007.
7. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka. M.: Direkt-Media, 2014.
8. Dioklijskij K. Pravoslavnyj put'. SPb.: Aletejya, 2005.

9. Evsyukova T.V., Butenko E.Yu. Lingvo-kul'turologiya. M.: Flinta: Nauka, 2014.

10. Zatvornik F. Tolkovanie poslaniya apostola Pavla k Rimlyanam: v 2 t. M.: Pravilo very, 2018.

11. Zimina M.V. Specifika predstavleniya konceptov beauty, home, freedom v amerikanskoj yazykovej kartine mire: dis. ... kand. filol. nauk. N. Novgorod, 2018.

12. Karasik V.I. O kategoriyah lingvokul'turologii // Yazykovaya lichnost': problemy kommunikativnoj deyatel'nosti: sb. nauch. tr. Volgograd: Peremena, 2001. S. 3–16.

13. Losev A.F. Istoriya antichnoj estetiki: v 8 t. M.: AST, 2000.

14. Nuzhdina O.Yu. Koncepty 'dusha' i 'telo' v yazykovej kartine mira (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2004.

15. Ozhegov S.I. Tolkovij slovar' russkogo yazyka. M.: Oniks, 2011.

16. Okuneva I.O. Koncept «Krasota» v russkom i anglijskom yazykah: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2009.

17. Pirs Ch. Nachala pragmatizma. T. 2: Logicheskie osnovaniya teorii znakov. SPb.: Aletejya, 2000.

18. Sorokin Yu.A., Tarasov Yu.F. Kreolizovanye teksty i ih kommunikativnaya funkciya // Optimizaciya rechevogo vozdejstviya. M.: Vyssh. shk., 1990. S. 180–186.

19. Cuj Syanhun. Koncepty telo, dusha i duh v russkoj yazykovej kartine mira: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2008.

20. Chanysheva Z.Z. Telesnaya semantika v kul'ture i yazyke // SWorld Perspective Innovations in Science, Education, Production and Transport. 2013, December. P. 17–26.

Comprehension of corporeality in different types of discourse (based on the concepts “body” and “beauty”)

The article describes the concepts of massmedia advertising and religious discourses, there is realized the corporeal character – “body” and “beauty” – in their structure. The choice of the discourse’s types is caused by the key role of corporeality and the signs of its objectification (beauty, youth, austerity, etc.) in their conceptual systems.

Key words: corporeality, body, beauty, massmedia advertising discourse, religious discourse.

(Статья поступила в редакцию 09.12.2019)

Е.В. БРЫСИНА
(*Волгоград*)

РЕГИОНАЛЬНАЯ ЛИНГВИСТИКА: СОДЕРЖАНИЕ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ*

В настоящее время, когда в обществе активно реализуются социально-гуманитарные проекты, вопросы развития региональной лингвистики, направленной на воспитание патриотических чувств у молодых граждан страны, оказываются особенно актуальными. Отправной точкой развития региональной лингвистики является краеведение – традиционная отрасль знания, направленная на освоение истории, культуры и языка родного края.

Ключевые слова: регион, мониторинг, региональная лингвистика, диалект, культура, диалектные словари.

Последние десятилетия в отечественной науке отмечены активным развитием региональной направленности исследований – и не только в области филологии. Это вполне объяснимо, поскольку на сегодняшний день именно локальные отрасли знания оказались менее всего изучены, именно в них, как выяснилось, заключен огромный исследовательский потенциал, дающий возможность отрасли успешно развиваться, решать прагматические задачи. Было бы несправедливым утверждение, что пристальное внимание ученых к народной речи, ее культурной и лингвистической составляющей проявилось лишь в последние годы. Уже в середине XIX в. в русском обществе стал пробуждаться настойчивый интерес к народной жизни, народным традициям и обычаям, культуре и языку. Изменилось отношение и к диалектам, которые долгое время воспринимались в обществе как «искажение литературного языка», как пережиточные явления, от которых необходимо как можно быстрее избавиться. К этому времени русские ученые накопили достаточный фактический материал, выдвинули ряд теоретических положений, определивших основные направления дальнейших диалектологических исследований, которые позволили в настоящее время го-

* Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 19-412-240004 «Духовная культура казачества как поликультурная толерантная среда: язык и образы».

ворить о региональной лингвистике как самостоятельной отрасли знания.

Значительный вклад в развитие этого направления в языкознании внесли такие известные русские ученые, как А.Х. Востоков, И.И. Срезневский, А.А. Потебня, А.А. Шахматов. Собирали материал для диалектного словаря Н.В. Гоголь. И, конечно же, определяющее место в исследовании народного языка принадлежит В.И. Далю. Примечательно, что еще в начале XX в. общегосударственная языковая политика была направлена на поддержание интереса к народной речи. В школьных программах по русскому языку содержались рекомендации о необходимости давать учащимся широкие знания родного языка, включая его историю и диалекты. К.Д. Ушинский был убежден в том, что, вводя дитя в народный язык, учитель вводит его в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, в область народного духа. Однако так было не всегда. В советском обществе велась активная борьба «за чистоту литературного языка», «обработанного мастерами культуры», и в этом сражении диалекты потерпели поражение. Поэтому, рассматривая актуальные проблемы развития региональной лингвистики, мы и имеем в виду лишь последние три-четыре десятилетия.

Сегодня региональная лингвистика еще не оформилась как самостоятельная наука, и вопросы ее становления требуют тщательной проработки. В отечественной образовательной системе отсутствуют собственно учебники и учебные пособия для студентов – будущих учителей русского языка по региональной лингвистике. Очевидно, что региональная лингвистика, не имея видимого экономического потенциала, занимает второстепенное место среди других регионоведческих наук, поэтому она отдана на откуп ученым-энтузиастам, пытающимся донести до будущего учителя-руссиста весомую значимость родного слова. При этом краеведческие темы довольно полно разрабатываются учеными Воронежа, Орла, Перми, Кирова, Ростова-на-Дону, Волгограда и других региональных центров.

Краеведение в силу своих воспитывающих функций ближе многих других регионально ориентированных наук подходит к педагогике. Актуальность вопросов, связанных с воспитанием осознанного отношения к истории и современности, культурным традициям народа, бережным отношением к своей семье и малой своей родине, русскому и родному

языку, в настоящее время не вызывает сомнений. Происходящие в обществе социально-гуманитарные процессы как раз и предполагают своей конечной целью повышение уровня культуры и образованности населения, расширение взаимодействия разных социальных слоев и групп, воспитание в молодежи стремления познавать историю и культуру родного края и приобщаться к культурным традициям своей родины. Это определяет актуальность рассматриваемых нами проблем.

Человеку очень важно ощущать себя частью коллектива, частью того сообщества, на чьем языке он говорит, к чьей истории и культуре он причастен. Необходимо воспитывать в подрастающем гражданине эту потребность видеть себя как продолжателя дела своего поколения, своей семьи, своего отца. Использование краеведческого материала на уроках русского языка и литературы заставляет учащихся задуматься над многими вопросами жизни, помогает осознать свой гражданский долг и полюбить свой родной край. Краеведение, являясь одним из проверенных средств патриотического и нравственного воспитания, по-видимому, и должно стать отправной точкой развития региональной лингвистики, т. к. соединение учебно-познавательных задач с воспитательными происходит здесь естественным путем, ненавязчиво, без настойчивой назидательности.

Культурный мониторинг и научная интерпретация состояния культуры той или иной области России, углубленное изучение истории края и его современного состояния, его лингвистической карты позволяют не просто пополнить, расширить и углубить имеющиеся в распоряжении ученых сведения по данному региону, но и, используя неиссякаемые информационно-воспитательные возможности современной школы, сформировать на ее базе высокий культурный потенциал, реализация которого обеспечит устойчивое развитие и культурно-языковую стабилизацию региона.

Региональная лингвистика как самостоятельная отрасль регионоведения является наукой культурологического порядка, поэтому структурно включает в себя различные элементы. Остановимся на базовых. Прежде всего, это сама лингвистическая карта региона. Прежде чем говорить о конкретных разновидностях языка, говорах и диалектах, распространенных на данной территории, следует промониторить и научно интерпретировать все этнокультурное и языковое многообразие

региона, что позволит создать общую лингвистическую картину рассматриваемой местности, определить области распространения той или иной разновидности языка, грани его пересечения с другими диалектами, уровень их толерантного взаимодействия.

Другая важнейшая составляющая региональной лингвистики – это собственно языковые данные, полученные во время полевых экспедиций. С диалектологическими экспедициями связан целый ряд проблем – организационного и технико-методического характера. На сегодняшний день фактически отсутствует программа собирания диалектного материала, которая охватывала бы все интересующие нас области жизнедеятельности – прежде всего обстоятельный вопросник, связанный с номинациями в духовной сфере, что на сегодняшний день является особенно актуальным. Нет в отечественной диалектологии и специальной программы по собиранию единиц косвенно-производной номинации. Науке известны только фразеологические опросники А.А. Ивченко (для украинского языка) и В.И. Коваля (для белорусского), основанные на тематическом принципе и нуждающиеся в усовершенствовании с учетом последних достижений в области диалектной фразеологии. Кроме того, особый контингент диалектоносителей – люди преклонного возраста – требует тщательной подготовки в организации беседы и производства записи звучащей речи.

Самый полный и доступный источник фактических данных на сегодняшний день – это диалектный словарь, поэтому лексикографическое направление развития региональной лингвистики представляется нам особенно актуальным. Инвентаризация лексико-фразеологического фонда народного языка, которая осуществляется лексикографами, необходима для познания сущности языка, выявления его кумулятивной и когнитивной функций. Материал, зафиксированный словарями, всегда остается необходимой эмпирической базой лингвистических построений. В то же время смена исследовательских парадигм, изменение взгляда ученых на характер происходящих языковых перемен определяют новые подходы к диалектной лексикографии, уточняя объект лексикографирования, концепцию словаря, а также его информативную составляющую.

Выдвижение в последние десятилетия на приоритетные исследовательские позиции антропоцентрической парадигмы во многом опре-

делило и направление научных поисков в области диалектной лексикографии. На смену описания языка «в себе и для себя» пришло представление о языке как одном из самых выразительных способов фиксации знаний человека о мире. Стремление к постижению сущности диалекта через языковую личность диалектоносителя в конечном итоге привело к понижению такого феномена, как диалектная языковая картина мира, которая может быть более или менее полно интерпретирована в рамках диалектного лексико-фразеологического словаря.

Современные диалектные словари аккумулируют такой объем этнокультурной информации, который включает в себя самые разные стороны жизни диалектоносителей. Диалектный словарь в рамках региональных исследований занимает особое место: он может быть представлен как лексикографический способ отражения материальной и духовной культуры этноса (субэтноса), как словарь лингвокультурологического типа, как способ сохранения народной речевой (и шире – духовной) культуры, как источник концептологических сведений и др. Например, созданный нами «Словарь донских говоров Волгоградской области» содержит подробную информацию, характеризующую особенности речевой культуры донского казачества.

С одной стороны, это сам тезаурус словаря – показатель яркости, неординарности, выразительности донского казачьего диалекта. Он включает в себя наименования:

– разных видов деятельности (*бабаить* – «грести веслами», *казаковать* – «нести службу в казачьих полках», *хозяйниовать* – «управлять, хозяйничать», *закуторажиться* – «заговориться, увлечься разговором» и др.);

– предметов быта, посуды и продуктов питания (*хлуд* – «палка для ношения тяжестей», *цедильник* – «высокий кувшин для молочных продуктов», *калган* – «деревянная миска», *мазурки* – «каша из муки, изготовленной из семян дыни или тыквы», *калабашка* – «небольшой хлебец, колобок», *каныши* – «ватрушка или слоеная булочка из сдобного теста с начинкой из творога» и др.);

– орудий труда (*хадур* – «коса с короткой ручкой для невысокой травы», *бархатный подтилок* – «напильник с очень мелкой насечкой» и др.);

– одежды, обуви, головных уборов (*харбара* – «украшение на одежде, бахрама», *капелюх* – «теплая, зимняя шапка», *файшетка* –

«черная кружевная косынка», *завеска* – «фар-тук», *гусарики* – «женские полусапожки»);

– животных, растений, явлений природы (*хмелина* – «хмель, цветы хмеля», *фиксель* – «фикус», *финовник* – «озерное растение с ядовитыми корнями, которыми лечили ревматизм и радикулит», *хмара* – «туча», *маштак* – «лошадь по третьему году», *маечка зелёный* – «майский жук», *панас* – «ледяная корка на снегу, наст», *малык* – «ручей, образующийся от таяния снега, льда»);

– различных видов строений (*мазанка* – «небольшой жилой дом, стены которого обмазаны глиной», *хижка* – «летняя кухня», *халабуда* – «большой шалаш», *флигель* – «казачий дом из двух комнат», *курень* – «жилой казачий дом с четырехскатной крышей, чаще большой, добротный»);

– самого человека по разным признакам – внешности, опрятности, трудолюбию, чертам и свойствам характера и др. (*галда* – «болтун, тот, кто надоедает своими разговорами», *некутаха* – «неряха, неопрятная женщина», *галмат* – «плохой, ненадежный человек», *завистной* – «завистливый», *пасынок* – «помощник пастуха») и др.

С другой стороны, это такие феномены народно-разговорной культуры, как:

– сравнения (*нужен как тулуп (варежки) в Петров день* – «без надобности, совсем не нужен», *как у царя за дверями (жить)* – «в полном достатке, ни в чем не нуждаясь», *слетаться как сороки на махан* – «о чрезмерно любопытных людях», *как надоедная муха* – «о назойливом, надоедливом человеке», *как у собаки хвост* – «кто-л. непостоянен, ненадежен», *наболтать как молотильной палкой* – «много наговорить, наврать»);

– плеоназмы (*ёдма есть* – «мучить, издеваться, сживать со свету», *хвостом хвостить* – «вести разгульный образ жизни», *лето летинское* – «долго, все лето», *зима зимская* – «о долгой и холодной зиме», *дай не дай* чего-л. – «требовать чего-л. лучшего»; *двор в двор (двор с двором)* – «рядом, возле, по соседству (жить)»; то же, что *двери в двери; мост мостом* – «много, в большом количестве»);

– многочисленные олицетворения (*оброгатиться* – «раскинуться (о ветвистом дереве, у которого ветви растут в разные стороны)»);

– гипербола (*музоль на языке набить* – «болтать без умолку», *запирать ворота пирогами* – «жить в полном достатке, ни в чем не испытывать нужды», *муха крылом пробьет* – «о легком, непрочном материале», *оборкой*

(шнурком) *хлеб резать* – «бедствовать, голодать», *молотить башкой подсолнух* – «совершать глупые, нелепые поступки»);

– метафоры (*пустая кадушка* – «о глупом, неумелом человеке», *хвостец* – «волосяной шнурок на конце кнута», *бить масло* – «вид подвижной игры», *золотая волна с-под углов бьёт* – «о полном достатке, богатстве», *водяной бугай* – «выпь болотная»);

– алогизмы (*лови куцего за хвост, а комолого за рога* – «о заведомо неудачном деле», *ловить мух ноздрями* – «протозейничать», *добыть воду из камня* – «обладать находчивостью, смекалкой, быстрой сообразительностью»);

– перифразы (*надевать глухую шапку* – «намеренно ничего не слышать, не принимать никаких мер», *и хлеба и к хлебу* – «всего много, в изобилии, в достатке», *стирать наволочки затылком* – «лениться, много спать, отдыхать», *обнимать плетни* – «о пьяном человеке») и др.

Все это вместе взятое в полной мере характеризует богатство и неповторимость народной речевой культуры, глубину и оригинальность коллективного языкового сознания донского казачества.

Современное состояние лексикографии в целом и диалектной в частности убедительно свидетельствует о реализации нового подхода к описанию языкового материала, когда языковые единицы репрезентируются прежде всего как кванты культурного знания, позволяющие пользователю словаря не просто ознакомиться с языковым содержанием, но и наглядно представить тот или иной фрагмент картины мира носителей языка. В этом аспекте тесное взаимодействие базовых принципов лингвокультурологии и лексикографии представляется весьма продуктивным. Назревает острая необходимость создания диалектных словарей этнолингвистического, лингвокультурологического типа. Нуждается в энциклопедическом описании духовная культура жителей той или иной местности.

Диалект, являясь формой резервирования и трансляции культурно маркированной информации, с удивительной точностью и полнотой вбирает в себя специфические черты истории и культуры народа, вербализуя в языковом знаке обобщенную информацию о его прошлом и настоящем. В народном языке правдиво отражаются:

– события (*не рассказывай казаку азовские вести; ходить за зипунами*);

– типовые ситуации (*две ба́бы – база́р, три – я́рманка; жить как казак с татарин-ном*);

– формы культурного досуга (*играть в два (до́ма) трéтий лишний; водить карагод*);

– духовная сфера (*облевать молодую; носить каравай* – элементы свадебного обряда);

– специфика мировосприятия (*хоть жизнь собачья, зато воля казачья; лучше девять доверей, чем одна золовушка*), процессы осознания отдельной языковой личностью самой себя как части целостной картины мира.

В словаре содержится богатая этнографическая информация, что позволит в рамках освоения региональной лингвистики расширить знания по этнографии, культурологии, истории материальной и духовной культуры этноса, ср. (словарные статьи приводятся в сокращении):

КАМЕНКА¹. Сарай, помещение для скота из камня. Каминка – для ската, делали её из белава камня. Сарай, баз, катух, курятник, синник – фсе́ ис камня. Каминка – эт ни хата, для ската строили. Загани авец ф каминку (Серг.). Сичас сарай называют, а раньше каминка. 2. Небольшая домашняя мельница с каменным жерновом. □ Вот и приспособились люди мастерить каждый сам себе каминки-самоделки. Но не всякому было это под силу: непростое дело – выбить из камня жернов, да и стержень попробуй отыщи... У Агафоновых была такая каминка-мельница (И. Данилов. Донской чебор). 3. Каменный забор. 4. Строение (дом) из камня. Ф каминках пабагачи люди жыли. 5. Летняя кухня из камня. Каминка, гарнофка, стряпка называют – эт летняя кухня. Каминка ва дваре стаить.

КРУГ¹. Общее собрание казаков. В васкрисенья крух будить. Крух – эт схот каказакоф. □ Ай, собирались они, братцы, во единый круг. Ай, во кругу-то стоят, они думу думают (Песни донских казаков). □ Собирался к знамичку казачий круг, во кругу стоить хорошенькой раздвижной стул, на стуле сидит их молодой атаманушка, Игнатьюшка Иваныч сын Некрасов (Песни донских казаков). □ Атаман собрал круг... За такое дело на кругу к смерти приговорили Леона (Ф. Тумилевич. Сказки и предания казаков-некрасовцев). ¹ Не уходи, грит, кум, круг будет (Н. Сухов. Донская повесть). ¹ С какими же глазами ты пришел на наш казачий круг? (Н. Сухов. Донская повесть). □ И вот однажды ему кто-то зуду в заду учинил: мол, пиши заявление на круг, в казаки тебя примем (Е. Кулькин. Крушение). • На кругу приговорили: гнать братанов из казаков (В. Когитин. Сказки-пересказки). • Не уходи, грит, кум, круг будет (Н. Сухов). ~ **Войсковой**

круг. Орган казачьего воинского управления при войсковом атамане. ~ **Вывести на круг**. – призвать к ответственности. ~ **Окружной круг**. Орган казачьего воинского управления при окружном атамане. ~ **Сбить войсковой круг** – организовывать воинское собрание. ~ **Станичный круг**. Орган казачьего воинского управления при станичном атамане. Крух ряшыл строить мост чириз Дон. • Хорош амбар хлебом, а круг казаками (Земцов. Живой родник). 2. Участок земли размером в четыре десятины (десятина – чуть больше гектара). Палтара круга пат Красным. Два круга пришлось продать: абабатывать некаму. 3. Набор поперечных брусьев, укрепляющих дно лодки. Крух и капанья – одно и то же. 4. Составляющая часть пряжи.

РАЗВЯЗКА [развяска], -и, мн. нет, ж. Лихость, ловкость, сноровка. Развяска или ухватка – лофкасть. У няво была хорошая развяска. Ну-ка, накажы сваю развяску. Он любить наказат сваю развяску – сваи лофкасть, умению. □ – Ни в тын, ни в ворота – никчёмные казаки. Нету у них нашенской развяски (В. Когитин. Сказки-пересказки). ¹ Донская развяска. Особая, свойственная только казакам ловкость, удаль, сноровка. □ Н-ну... так покажите им, милые мои, донскую развяску!.. (Ф. Крюков. Станичники). ~ Казачья развяска. 1. То же, что донская развяска. Казачья развяска – асобая удаль, лофкасть казакоф. У няво казачья развяска. О, у этава казачья развяска. Казачья развяска – развитый чилавек. □ Казачья развяска у него была, хоть в песне, хоть в деле (В. Когитин. Сказки-пересказки). □ Я им (врагам) покажу казачью развяску! (И. Родионов. Подхорунжий Павлов). 2. О лихом, смелом казаке. Казачья развяска – смелый чилавек, ничаво ни баицца. Ах, ты, казачья развяска. Казачья развяска саварять а чиловеки, када он шустрый дюжы. А хорошым, лихом казаке саварять: казачья развяска // О статном казаке с хорошей осанкой. Ну, выструнился. Сразу видать – казачья развяска. Статный, шустрый казак – казачья развяска.

Практически каждая словарная статья несет в себе культурологические сведения о предметах быта казаков, характере межличностных отношений, особенностях ведения хозяйства, о занятиях и интересах, об отношении к природе, освоении разных видов деятельности.

Все сказанное – лишь незначительная доля тех вопросов, которые возникают при работе с региональным материалом. Актуальность разработки такого научного направления, как региональная лингвистика, не вызывает сомнений, т. к. диалекты являются уникальной формой хранения информации об особенностях мировосприятия народа, его мироощущении, многоаспектно отражая языковую карти-

ну мира диалектоносителей, их многовековой языковой опыт. Бережное отношение к языку родного края является залогом воспитания настоящего гражданина, горячо и преданно любящего свою Родину.

Список литературы

1. Брысина Е.В. Диалектный словарь как форма отражения языковой картины мира диалектоносителей: сб. ст. // Материалы по русско-славянскому языкознанию. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2004. Вып. 27. С. 104–109.

2. Костючук Л.Я. Диалектные карточки и словари – сокровищницы народной речи // Проблемы региональной лингвистики: тез. докл. и сообщений межвуз. научн. конф., посвящ. памяти проф. Г.Г. Мельниченко. Ярославль: ЯГПИ, 1996. С. 17–19.

3. Мельниченко Г.Г. О принципах составления областных словарей. Ярославль: ЯГПИ, 1957.

4. Рут М.Э. Этнографические материалы в диалектном словаре: проблемы подачи // Материалы и исследования по русской диалектологии. Вып. I(VII): К 100-летию со дня рождения чл.-кор. РАН Р.И. Аванесова. М.: Наука, 2002. С. 241–251.

5. Словарь донских говоров Волгоградской области / сост. Е.В. Брысина, Р.И. Кудряшова, В.И. Супрун / под ред. Р.И. Кудряшовой. Волгоград: Издатель, 2011.

* * *

1. Brysina E.V. Dialektnyj slovar' kak forma otzazheniya yazykovoj kartiny mira dialektonositelej: sb. st. // Materialy po russko-slavyanskomu yazykoznaniju. Voronezh: Izd-vo Voronezh. un-ta, 2004. Vyp. 27. S. 104–109.

2. Kostyuchuk L.Ya. Dialektnye kartochki i slovary – sokrovishchnicy narodnoj rechi // Problemy regional'noj lingvistiki: tez. dokl. i soobshchenij mezhvuz. nauchn. konf., posvyasch. pamyati prof. G.G. Mel'nichenko. Yaroslavl': YAGPI, 1996. S. 17–19.

3. Mel'nichenko G.G. O principah sostavleniya oblastnyh slovarej. Yaroslavl': YAGPI, 1957.

4. Rut M.E. Etnograficheskie materialy v dialektnom slovare: problemy podachi // Materialy i issledovaniya po russkoj dialektologii. Vyp. I(VII): K 100-letiyu so dnya rozhdeniya chl.-kor. RAN R.I. Avanesova. M.: Nauka, 2002. S. 241–251.

5. Slovar' donskih govorov Volgogradskoj oblasti / sost. E.V. Brysina, R.I. Kudryashova, V.I. Suprun / pod red. R.I. Kudryashovoj. Volgograd: Izdatel', 2011.

Regional linguistics: content and directions of development

The article deals with the issues of the development of the regional linguistics directed to the education of patriotism of young citizens that are considered to be topical during the active implementation of social and human projects. The key point of the development of the regional linguistics is regional study – the traditional subject area directed to learning history, culture and the language of the native country.

Key words: region, monitoring, regional linguistics, dialect, culture, dialect dictionaries.

(Статья поступила в редакцию 10.02.2020)

В.И. СУПРУН
(Волгоград)

ДОНСКАЯ КАЗАЧЬЯ СВАДЬБА «РЫЦАРСКОГО» ПЕРИОДА: ИСТОЧНИКИ ОПИСАНИЯ*

В исторической перспективе донская казачья свадьба развивалась от маскулинного типа на начальных этапах становления казачества до феминного в Новое время. Доцерковный период истории казачества называется исследователями «рыцарским». Вся свадебная процедура проводилась на казачьем собрании (кругу), там же осуществлялся развод. Венчания проходили в храмах за пределами Земли Войска Донского. В конце XVII – начале XVIII в. на Дону получает распространение свадебный обряд на церковной основе.

Ключевые слова: донская свадьба, «рыцарский» период истории казачества, свадебный обряд, маскулинный тип свадьбы, феминный тип свадьбы.

Донское казачество относительно поздно выработало свадебный ритуал. Изначально казачи были гендерно однородными, представляли собой замкнутое мужское сообщество, состоящее из микрогрупп *односумов*, т. е. не-

* Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 19-412-240004 «Духовная культура донского казачества как поликультурная толерантная среда: язык и образы».

больших коллективов казаков, все имущество и продукты питания которых, кроме личной одежды и вооружения, хранилось в одной суме, первоначально, вероятно, реальной, а позже ставшей виртуальной. Слово *односум* и ныне функционирует в казачьем говоре как историзм и с переносными значениями [30, с. 378].

Женщины появлялись в постепенно формирующихся городках в составе добычи после набегов казаков на Кавказ, в Крым, в Малую Азию и в другие места традиционных походов «за зипунами», а также с севера вместе с беглецами и искателями приключений, желающими стать частью казачьей вольницы. Евлампий Никифорович Кательников (1774–1852), описывая в последний день 1818 г. историю родной станицы Верхнекурмоярской [8–10], сообщает, что некая Карпушиха, родившаяся в 1660-е гг. где-то в России, была лишь третьей женщиной в городке, до нее сюда попала Чебачиха, а имя первой забылось. Она жила с мужем-казаком в отдельной избе (остальные казаки жили *односумствами* по 10–20 и более человек; Е.Н. Кательников пишет, что в становой избе жило 4 односумства, 80 человек), а когда у нее родился ребенок, всей станицей его нянчили и «первый у него зубок все наперерыв с особливым восторгом и радостно смотрели» [11, с. 31].

Эта история о первом зубке потом повторялась в других воспоминаниях о прошлом казачества [27, с. 374; 32, с. 203]. В некоторых работах фамилия исследователя исправляется на *Котельников*, что вряд ли правильно: сам автор называет себя Кательниковым, на Дону и ныне часто в фамилиях отмечаются отступления от орфографических норм (*Трафимов*, *Чеснаков* и др.), как, впрочем, и на других русских территориях (*Агарков*, *Алейников*, *Самофалов*, *Стоканов* и пр.).

Е.Н. Кательников впервые рассказывает о брачных традициях в период начального казачества. Он сообщает, что женитьба до 1715 г., «до прибытия попа», была без венчания. Некоторые казаки ездили в Бахмут и Острогоск венчаться, но это было «для лучшей удобства увозить женский пол, за что были жалобы к государю» [11, с. 37]. А по старинному обычаю жених и невеста приходили в станичную избу, молились, кланялись на четыре стороны и друг другу. Жених обращался к невесте: «Ты, скить, Настасья, будь мне жена!». Невеста кланялась ему в ноги и отвечала: «А ты, скить, Гаврила, будь мне муж!». После чего они целовались и получали поздравления от собравшихся. Если семья распалась,

развод тоже проходил по казачьим правилам. Муж приводил жену на казачий круг (Е.Н. Кательников пишет: *на сбор*) и объявлял: «Вот, скить, честная станица, она мне не жена, а я ей не муж!». Тут же эту женщину (*отказанную*) мог взять в жены другой казак, прикрыть ее полой своей одежды и сказать: «Ты, скить, Настасья, будь мне жена». Е.Н. Кательников отмечает, что такая процедура развода у казаков городка продолжалась до 1750 г., уже и после прибытия священника и строительства церкви [11, с. 37]. Этот обряд имеет ярко выраженный маскулинный тип, женщина в нем фактически бесправна.

В этом повествовании используется междометие *скить*, которое автор поясняет: «Слово *скить* из Руси принесено и, как видно, происходит от слова *сказать*, оно употреблялось только в нужных приговорах, как-то: *в куль, скить, его да в воду* и проч.» [Там же]. Это слово из книги Е.Н. Кательникова попало в словарь Алексея Васильковича Миртова (1886–1966) без дефиниции [15, стлб. 296], а из него с единственной донской фиксацией и с определением ‘дескать’ – в «Словарь русских народных говоров» [31, вып. 38, с. 10]. Имеются трудности с объяснением незакономерного чередования [а] > [и] в корне. В СРНГ отмечена с тем же значением форма *скасть* с закономерной синкопой [Там же, вып. 37, с. 397].

Такие же порядки были у запорожцев, которые постоянно контактировали с донцами, часто вместе ходили с ними в походы «за зипунами», вместе отстаивали свободу от посягательств извне [35]. В Сечь женщины вообще не допускались, даже если это были мать или сестра казака [5; 36].

Свободное отношение запорожских казаков (*козаков*) к браку отразилось и в их песнях. В одной из них поется про кошевого атамана Запорожской Сечи Петра Кононовича Коношевич-Сагайдачного (1582–1622), «що проміняв жінку на тютюн, на люльку, необачний». Его призывают вернуть себе жену, а табак и трубку отдать назад, но он возражает: «Мені з жінкою не возитися, а тютюн та люлька козаку в дорозі знадобиться» [19, с. 43–45]. Можно предположить, что подобное отношение было характерно и для донских казаков раннего периода их жизни.

Правда, в реальной жизни этот атаман свою жену ни на что не менял, ибо Анастасия Повченская (1588 – после 1624), «гонорова пани», вряд ли позволила бы ему это сделать. Однако отношение запорожских казаков к женщине и браку в этой популярной песне отра-

жается точно. О запорожском атамане написал свой роман уроженец Даниловки (ныне район Волгоградской области) русско-украинский писатель Даниил Лукич Мордовцев (1830–1905), в нем он постоянно упоминает о пристрастии казаков к курению люльки, а в жены Сагайдачному определяет шинкарку Настю Горовую [16]. На основании этого романа украинская писательница Мария Николаевна Гринченко (псевдоним: Загирня) (1863–1928), жена знаменитого писателя, педагога, лексикографа Бориса Дмитриевича Гринченко (1863–1910), подготовила рассказ, который неоднократно переиздавался [3–4].

О брачном обряде донских казаков дочерковного периода пишет в своем очерке Василий Дмитриевич Сухоруков (Сухорукой) (1795–1841) в изданной в Санкт-Петербурге в 1824 г. «карманной книжке для любителей отечественного» «Русская старина» [32]. Книгу издал молодой писатель, будущий декабрист Александр Осипович Корнилович (1800–1834). Он предполагал продолжить издавать «Русскую старину», если «ничто не помешает мне», однако 14 декабря 1825 г. был арестован, через год осужден и отправлен на каторгу в Читинский острог [20]. В предисловии к «Русской старине» автор второго отделения назван «г. С., воинственным питомцем знаменитого Дона». Было отмечено, что он пользовался «современными актами и отчасти преданиями» [26, с. 6]. Под *современными* здесь понимаются совпадающие по времени с описываемыми событиями. Поскольку в «Русской старине» имя автора очерка о жизни донских казаков не было указано, впоследствии в некоторых публикациях авторство приписывалось самому А.О. Корниловичу.

Неизвестно, читал ли В.Д. Сухоруков рукопись Е.Н. Кательникова. Рукопись истории станицы Верхнекурмоярской была напечатана значительно позже: в газете «Донские войсковые ведомости» в 1860 г. (№12-16), в третьей книжке «Чтений в Императорском обществе истории и древностей российских» за 1863 г., а отдельной книгой – только в 1886 г. (в 2008 г. она была переиздана в Волгограде) [8–11]. Характеристика старинного свадебного обряда казаков в книге Василия Дмитриевича в целом повторяет изложенное Е.Н. Кательниковым, однако отличается некоторыми вариациями. Жених и невеста приходили в круг на майдан или в стантовую избу, молились и кланялись на все стороны. Жених, назвав невесту по имени, говорил: «Ты будь мне жена». Невеста кланялась ему в ноги, называла жени-

ха по имени и отвечала: «А ты будь мне муж». После этого они целовались и принимали поздравления от собравшихся. Брак считался законным [32, с. 201]. Столь же похоже описывается процедура развода. Казак приводил на круг жену и говорил: «Атаманы-молодцы! Она была мне услужливая и верная супруга. Теперь она мне не жена, а я ей не муж». Тут же на круг эту женщину (*отказанную жену*) мог взять в жены другой казак, прикрыть ее полой своей одежды и сказать: «Ты будь мне жена». Автор отмечает, что прикрытия полой было для казаков важным символом, оно снимало с женщины бесчестие развода [Там же].

В 1892 г. в связи с истечением пятидесятилетнего срока со дня кончины В.Д. Сухорукова, когда можно было по закону печатать его труды без согласия наследников, в Новочеркасске стараниями донского журналиста и поэта Ивана Петровича Попова (1836–1906) исторический очерк был переиздан отдельной книжкой [17]. На обложке снова не была указана фамилия автора, однако в предисловии издатель подробно рассказал о его жизни [Там же, с. 1–3].

В.Д. Сухоруков называет своим информантом уроженца Дона секунд-майора Победина, участника Отечественной войны 1812 г., которому было в то время не менее 60 лет, поскольку в боях участвовали также его младший сын и внук. Этот казак после войны жил в Москве в доме госпожи Б., деревню которой отбили от мародеров его сыновья и внук, погибшие в этой битве. Победин, судя по книге, обладал хорошей памятью и талантом рассказчика. В.Д. Сухоруков пишет: «Его-то рассказы решил я здесь представить публике» [Там же, с. 3]. Фамилия *Победин* не встречается среди казачьих. Возможно, автор невольно или сознательно искажил ее, среди казачьих встречается созвучная фамилия *Победнов* (например, в станице Золотовской). Однако в других краях России и Украины фамилия *Победин* представлена: Ярославль, Калуга, Дальний Восток, Москва, Харьков, Киев. В Волгограде в техническом университете работал профессор Аркадий Викторович Победин родом из Ульяновской области.

Победин рассказал, что казаки привозили из походов «за зипунами» вместе с другой добычей также женщин-полонянок. Порой в станицах их число доходило до 3 тысяч. Жен знатных мурз они отдавали «на окуп», а на прочих женились [Там же, с. 197]. Интересно, что В.Д. Сухоруков и Е.Н. Кательников дословно приводят одну и ту же казачью пес-

ню: первый как доказательство нежелания казаков жениться, а второй – как обычай распределять добычу, однако тоже упоминает о том, что «донцы опасались знакомить сердце с прелестию любви» [17, с. 199]. Похоже, что все же В.Д. Сухоруков был знаком с рукописью верхнекурмоярца.

В песне рассказывается о том, как делили дуван, добычу из похода [30, с. 153]: «Как на первый-от пай они клали пятьсот рублей. А на другой-то пай они клали всю тысячу. А на третий становили красную девицу. Доставалась красная девица доброму молодцу. Как растужится, как расплачется добрый молодец: Голова ль ты моя, головушка несчастливая. Ко бою-то, ко батальице ты наипервая. На паю-то, на дуване ты последняя» [11, с. 30–31]. Но девушка убеждает казака, что сотканые ею ковры будут стоить пятьсот и тысячу рублей, а последний – «что и сметы нет». Донцы «опасались знакомить сердце с прелестию любви. Юноша, побежденный нежной страстию (редкий пример), был чужд их общества и преследуем даже в самом кругу своих товарищей обидными упреками» [32, с. 199].

В.Д. Сухоруков отмечает, что позже казаки все же охотно женились на черкешенках, турчанках и татарках. Историки запорожского казачества пишут о том, что там тоже брали в жены привезенных из походов ясырок [5; 36]. Отмечается, что первым делом девушек крестили, давали им православные имена: вместо Заремы – Зоя, Дайра – Дарья, Фатима – Фёкла и пр. Можно предположить, что и у донских казаков был такой же порядок крещения невест.

В книге В.Д. Сухорукова сообщается, что некоторые казаки венчались в церкви. Скорее всего, это происходило в Азове, особенно во время Азовского сидения (1637–1642), где было две православные церкви: Иоанно-Предтеченская и Николаевская, которая «стояла укрыто внизу, к морю под гору» [21, с. 461]. Первая была, видимо, для греков, поскольку они жили рядом, а в церкви служил «поп черной» (иеромонах), присланный из Константинополя. После взятия казаками Азова греки остались в городе, им было разрешено жить здесь. А во втором храме прихожанами были донские и запорожские казаки, служили русские священники. В «Повести об Азовском осадном сидении донских казаков» (1641) сообщается: «Без пения до сей поры перед образами вашими у нас и дня не проходило». Отмечались чудеса у иконы Иоанна Предтечи: «И многие атаманы видели, что текли у образа

Ивана Предтечи из очей его слезы обильные в день каждого приступа».

После сдачи Азова казаки взяли эту икону и «пошли на свой тихий Дон, и там сотворили обитель Иоанна Предтечи, атамана поставили игуменом и в монастыре учили жити и Богу молиться». По преданию, этот образ был написан в 6037 (529) г., «а писал его греческий поп Федор» [21].

Известно имя одного из азовских священников. Воронежский воевода Мирон Андреевич Вельяминов писал, что «во 146-м (1638) году, июля в 11 день, выехал на Воронеж з Дону из Азова поп Осип, а прозвище Зеленой» [6, с. 48]. Он осел на Дону, обзавелся стругами, на которых перевозили людей: 28 июля 1641 г. выехали из Азова на Воронеж «иноземцы Сенька Пиялин да Сенька Иванов да Романка Яскин на стругу у донского попа Осипа, прозвище Зеленова» [Там же]. Этот священник и мог венчать донских казаков. Первый донской историк Алексей Григорьевич Попов (1763–1844), «директор училищ в Войске Донском, коллежский советник и кавалер», в своей книге «История о Донском войске» сообщает, что во время Азовского сидения среди защитников города было 800 женщин [22, с. 85]. Позже эту цифру повторяют многие исследователи, включая однофамильца историка Харитона Ивановича Попова (1834–1925), который написал комментарий к книге Е.Н. Кательникова [10, с. 65].

Кроме того, на Дон приезжали безместные священники, а также вдовье, которым запрещали служить в российских церквях. И в более поздние времена мы встречаем среди казаков заезжих священнослужителей: в 1670 г. на Дон приехали «поп Микифор, ис Курска», «козловский поп Иван Сторожевой слободы», «Нижегородского уезду села Лыскова поп Иван» [6, с. 60–61]. Они в основном проводили молебны и собирали деньги на свои храмы в России, но могли и венчать казаков.

К этому времени на Дону появился свой храм. 29 ноября 1652 г. атаман Наум Васильев писал в войсковой грамоте: «<...> церковь Воскресения Христа Бога нашего на Дону у нас в Войске состроая, мы, холопи твои, освятили» [Там же, с. 96]. Сюда и приезжали казаки со всей Донской земли для крестин, венчания, отпевания. Однако В.Д. Сухоруков пишет, что только в начале XVIII в. браки казаков окончательно стали совершаться по уставу церкви [32, с. 252].

Рассказывая о традициях донских казаков, Василий Дмитриевич упоминает стар-

шину Павла Фомича Кирсанова (1740–1782), прибавляя в сноске: «Почтенному сыну его я обязан многими любопытными сведениями о донской старине и сим изъявляю мою признательность» [32, с. 295]. Речь идет о Хрисанфе (Кирсане) Павловиче Кирсанове (1777–1847), который в 10-летнем возрасте стал пасынком знаменитого атамана Донского казачьего войска, казачьего генерала от кавалерии графа Матвея Ивановича Платова (1753–1818), женившегося на его матери Марфе Дмитриевне (1760–1812). Платов усыновил Кирсана и воспитывал его в своей семье [7, с. 88–89].

Рассказ Е.Н. Кательникова и В.Д. Сухорукова о казачьих свадебных традициях позже многократно повторялся в других книгах, порой дословно. Военный писатель и историк Владимир Богданович Броневский (1784–1835), который в это время был помощником директора Пажеского корпуса в Санкт-Петербурге, в 1831–1832 гг. восемь месяцев провел в Новочеркасске, где жил у своего брата Алексея, работавшего прокурором области Войска Донского. Здесь Владимир Богданович встречался с местными жителями, знакомился с работами о донском казачестве и различными документами, потом в Петербурге уточнил некоторые сведения по публикациям и издал книгу «История Донского войска, описание Донской земли и Кавказских минеральных вод». В ней он указывает, что одним из источников его четырехтомника была книга «Русская старина», и называет имя автора второго отделения – г[осподин] Сухоруков [2, ч. 1, с. 4–5]. Среди информантов В.Б. Броневский упоминает «одного из патриотов» генерал-майора Хрисанфа Павловича Кирсанова, который «доставил мне множество отдельных исторических актов, замечаний об обычаях, обрядах и других любопытных сказаний, относящихся к донскому быту» [Там же, с. 2].

В.Б. Броневский полностью повторяет рассказ В.Д. Сухорукова и, видимо, Х.П. Кирсанова о старинном свадебном обряде казаков, добавляя в конце, вероятно, со слов информантов: «Сей обряд в старину был всеобщий у казаков, и даже те, кои впоследствии сочетались по правилам Церкви, необходимо должны были предварительно его исполнить» [2, ч. 3, с. 124]. По предположению автора, этот обычай искоренил только Петр I, «доблий сей царь», который «строго запретил наложничество, самовольный развод с женами и венчание по старому казачьему рыцарскому обычаю» [2, ч. 3, с. 140].

В XIX в. были другие представления о плагиате и заимствовании из других источников при написании книг, поэтому вряд ли будет справедливым упрекнуть В.Б. Броневского в непозволительном повторении текстов своих предшественников, тем более что он упомянул о них в предисловии. Подобное встречается и у других авторов, да и в произведении В.Д. Сухорукова мы не можем четко разделить информацию, почерпнутую из рукописи Е.Н. Кательникова, из текстов, предоставленных Х.П. Кирсановым, от собственных размышлений автора.

Упомянутый Хрисанф Павлович Кирсанов вел подробные записи об истории и культурных традициях казачества. В 1831 г. в крупной (тираж до 10 тыс. экземпляров) петербургской газете «Северная пчела» (№ 258 и 259 от 13 и 14 ноября, с. 3–4), которая с этого года стала выходить ежедневно, в рубрике «Отечественные нравы» была опубликована статья «Старинные свадебные обряды донских казаков» [12]. Издатель (вероятно, Николай Иванович Греч) в примечании сообщил: «Эти сведения извлечены из записок генерал-майора Х.П. Кирсанова, одного из ревностных изыскателей старины» (№ 258, с. 3) (см. также: [7, с. 8]). Эта статья подробно рассказывает о донском свадебном обряде, однако о доцерковных традициях в ней не упоминается.

Любитель легенд и вольных этимологий казачий историк-фантазер конца XIX – начала XX в. Евграф Петрович Савельев (1860–1927) подхватывает и расцвечивает историю о традиционном нецерковном брачном обряде донских казаков. Он более сложно описывает церемонию. Желающие вступить в брак являлись в сопровождении своих родственников на майдан, где жених, обращаясь к невесте, спрашивал ее, люб ли он ей. После утвердительного ответа невеста также спрашивала жениха, люба ли она ему, и, получив утвердительный ответ, кланялась жениху в ноги в знак подчинения. После этого атаман и старшины вставали со своих мест и поздравляли молодых словами: «В добрый час!». Автор подчеркивает, что такая форма брака и после венчания в церкви должна была обязательно исполняться на майдане. В рассказе о разводе также имеются некоторые неизвестные ранее подробности: казак ведет надоевшую жену на майдан и, став перед атаманом и старшинами, говорит, что эта жена была ему люба, была хорошая хозяйка, но теперь не нужна, и слегка отталкивал ее от себя. А далее любой желающий мог покрыть ее полой казакина и объявить своей

женой. Кажется, некоторые подробности этого обряда были выдуманы автором, поскольку в конце XIX в. вряд ли кто на Дону мог помнить о них. Е.П. Савельев отмечает, что, хотя такие браки нередко скреплялись венчанием какого-нибудь беглого попа или монаха, часто около стола или телеги, если дело происходило на ярмарке, но это нисколько не удерживало казаков вновь разводиться и искать себе новых жен. Так женились четыре, пять и более раз [28, с. 354].

Своеобразным возрождением этих традиций стал свадебный обряд, введенный Степаном Разиным (1630–1671) во время Крестьянской войны 1667–1671 гг. В наказной памяти 1670 г. из Разрядного приказа кравчему, трюродному брату царя Алексея Михайловича, будущему боярину и воеводе Петру Семеновичу Урусову (1636–1686), командующему «судовой ратью», говорится: «И тот вор и изменник Стенька Разин с товарищи, забыв страх божий и крестное целованье, от святые соборные и апостольские церкви отступили. И про спасителя нашего Иисуса Христа говорит он, Стенька, всякие хульные слова, и на Дону церковей божиих ставить и никакого пения петь не велел, и священников з Дону збил и донским козаком у церковей венчаться не велел, а велел венчаться около вербы» [14, т. I, с. 197].

Об этом же сказано в приговоре по делу Степана Разина [Там же, т. III, с. 84]. Анонимный англоязычный источник «Сообщение касательно подробностей мятежа, недавно произведенного в Московии Стенькой Разиным», который был опубликован в 1671 г., подтверждает существование этого обряда: «Вот пример великолепной церемонии, установленной Стенькой, сим казацким папой. Вместо обычного свадебного обряда, совершавшегося в России священником, заставлял он венчающихся, приплясывая, обойти несколько раз вокруг дерева, после чего считались они обвенчанными на Стенькин лад (he made the contracted couple to go several times round about a Tree dancing, and thus they were married after Stenko's mode)» [33].

В.Д. Сухоруков называет период бытования старинного казачьего свадебного обряда «рыцарскими временами» и полагает, что, как и прочие вольные казачьи традиции, он был исчерпан к 1680 г. [32, с. 241]. И все же как-то его отголоски, видимо, оставались, поэтому 20 сентября 1745 г. на Дон была послана царская грамота о воспрещении жениться от живых жен и четвертыми браками, однако дон-

ские историки отмечают, что это не останавливало казаков исполнять древний обычай жениться и разводиться с веденья и согласия станничного круга.

С легкой руки В.Д. Сухорукова, назвавшего главу о казачьих древностях «Рыцарская жизнь казаков» [32, с. 178], этот термин получил широкое распространение, его используют при описании истории запорожских казаков [1; 34], пишут о «рыцарском» свадебном обряде донских казаков [23]. А.В. Кондрико пишет, что «рыцарские ордена, использовавшиеся для колонизации, но потерявшие свое значение, упразднились или уничтожались» [13, с. 21]. И «рыцарский» свадебный обряд донских казаков постепенно был изжит, от него на Дону не осталось и воспоминаний, уже в начале XVIII в. (возможно, и ранее) начинает складываться донской свадебный обряд, многие черты которого сохранились до наших дней. Коренная смена содержания обряда заключалась в переходе от маскулинного типа действий и ритуалов на феминный. Главным действующим лицом в донской свадьбе становилась невеста.

Список литературы

1. Багдасаров Р.В. Запорожское рыцарство XV–XVIII веков // *Общественные науки и современность*. 1996. № 3. С. 112–122.
2. Броневский В.Б. История Донского войска, описание Донской земли и Кавказских минеральных вод: в 4 ч. СПб.: Тип. Экспедиции заготовления гос. бумаг, 1834.
3. Гетьман Петро Сагайдачний: історичне оповідання: з повісті Д. Мордовця / перероб. М. Загірня. 4-е вид. Нью-Йорк: Говерля, 1957.
4. Гетьман Петро Сагайдачний: історичне оповідання: з повісті Д. Мордовця, з додатками й одніями, перероб. М. Загірня. Київ: Дніпро, 1991.
5. Голобуцкий В.А. Запорожское казачество. Киев: Госполитиздат УССР, 1957.
6. Гомулов В.И., Супрун В.И. Страницы истории донского казачества (XV–XVIII вв.). Волгоград: Изд-во лицея № 8 «Олимпия», 2012.
7. Донская свадьба. Вып. I: Материалы архивов и публикации XIX века / сост., авт. коммент. и прим. М.А. Рыблова, А.В. Когитина. Волгоград, 2019.
8. Кательников Е.Н. Историческое сведение Войска Донского о Верхне-Курмоярской станице, составленное из сказаний старожилков и собственных примечаний, 1818 года декабря 31 дня // *Донские войсковые ведомости*. 1860. № 12-16.
9. Кательников Е.Н. Историческое сведение Войска Донского о Верхне-Курмоярской станице, составленное из сказаний старожилков и собственных примечаний, 1818 года декабря 31 дня // *Чте-*

- ния в Императорском обществе истории и древностей российских при Московском университете. 1863. № 3. С. 1–34.
10. Кательников Е.Н. Историческое сведение Войска Донского о Верхне-Курмоярской станице, составленное из сказаний старожилов и собственных примечаний, 1818 года декабря 31 дня / под ред. И.П. Попова. Новочеркасск: Обл. Войска Донского тип., 1886.
11. Кательников Е.Н. Историческое сведение о Верхнекурмоярской станице. 2-е изд. / под ред. В.И. Супруна. Волгоград: Изд-во ВГАПК РО, 2008.
12. [Кирсанов Х.П.] Старинные свадебные обряды донских казаков // Сев. пчела. 1831. № 258–259. С. 3–4.
13. Кондрико А.В. Система казачьего самоуправления в рамках российской государственности на примере Запорожской Сечи в середине XVII – конце XVIII в.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2015.
14. Крестьянская война под предводительством Степана Разина: сб. документов. М.: Изд-во АН СССР, 1954–1962. Т. 1–4.
15. Миртов А.В. Донской словарь: материалы к изучению лексики донских казаков. Ростов/Д., 1929.
16. Мордовец Д.Л. Сагайдачный: роман. Крымская неволя: повесть / вступ. ст., примеч., подгот. текстов В. Беляева. Киев: Днепр, 1987.
17. Общежитие донских казаков в XVII и XVIII столетиях: исторический очерк. Новочеркасск: Области Войска Дон. типогр., 1892.
18. Общежитие донских казаков в XVII и XVIII столетиях. М.: В. Секачев, 2019.
19. Перлини української народної пісні: пісенник / упоряд. М.М. Гордійчук. Київ: Музич. Україна, 1991.
20. Пискунова Н.Г. Предисловие // Корнилович А.О. Записки из Алексеевского равелина: [записки, письма, роман]. М.: Рос. фонд культуры; ГАФР; Гос. ист. музей; Рос. архив, 2004. С. 5–26.
21. Повесть об Азовском осадном сидении донских казаков // Воинские повести Древней Руси. Л.: Лениздат, 1985. С. 449–467.
22. Попов А.Г. История о Донском войске, сочиненная директором училищ в Войске Донском, коллежским советником и кавалером Алексеем Поповым в 1812 и 1815 году в Новочеркасске. Харьков: Университ. тип., 1814–1816. Ч. 1–2.
23. Проценко Б.Н. Свадебный обряд донских казаков во времени и пространстве // Историко-культурные и природные исследования на территории Раздорского этнографического музея-заповедника. Вып. 1: К 80-летию Л.Т. Агаркова. Ростов н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 2003.
24. Проценко Б.Н. Свадебный обряд донских казаков во времени и пространстве // Традиционная культура. 2004. Т. 5. № 4(16). С. 26–34.
25. Проценко Б.Н. Свадебный обряд донских казаков во времени и пространстве // Филол. вестн. Рост. гос. ун-та. 2004. № 3. С. 39–45.
26. Русская старина: Карманная книжка для любителей отечественного на 1825 год, изданная А. Корниловичем. СПб.: Тип. департ. нар. просвещения, 1824.
27. Савельев Е.П. Древняя история казачества. Новочеркасск, 1915.
28. Савельев Е.П. Казаки: история: в 3 ч. (репринт изд. 1915 г.) / отв. за вып. Ю.В. Сергеев, Н.П. Рендаков. Владикавказ: СПАС, 1991.
29. Савельев Е.П. Древняя история казачества. 3-е изд., доработ. М.: Вече, 2010.
30. Словарь донских говоров Волгоградской области / под ред. Р.И. Кудряшовой. 2-е изд., испр. и доп. Волгоград: Издатель, 2011.
31. Словарь русских народных говоров / гл. ред. Ф.П. Сороколетов. СПб.: Наука, 2003. Вып. 37; 2004. Вып. 38.
32. [Сухоруков В.Д.] Общежитие донских казаков в XVII и XVIII столетиях // Русская старина: Карманная книжка для любителей отечественного на 1825 год, изданная А. Корниловичем. СПб.: Тип. департ. нар. просвещения, 1824. С. 169–350.
33. Успенский Б.А. Избранные труды. Т. 1: Семиотика истории. Семиотика культуры. М.: Яз. рус. культуры, 1996.
34. Широкопад А.Б. Запорожцы – русские рыцари: история Запорожского войска. М.: АСТ, 2008.
35. Яворницький Д.І. Гетьман Петро Конашевич Сагайдачний. Дніпропетровськ: Січ, 1991.
36. Яворницький Д.І. История запорожских казаков: в 3 т. М.; Киев: Наукова думка, 1990.

* * *

1. Bagdasarov R.V. Zaporozhskoe rycarstvo XV–XVIII vekov // Obshchestvennyye nauki i sovremennost'. 1996. № 3. S. 112–122.
2. Bronevskij V.B. Istoriya Donskogo vojska, opisanie Donskoj zemli i Kavkazskih mineral'nyh vod: v 4 ch. Spb.: Tip. Ekspedicii zagotovleniya gos. bumag, 1834.
3. Get'man Petro Sagajdachnij: istorichne opovidannya: z povisti D. Mordovcya / pererob. M. Zagirnya. 4-e vid. N'yu-Jork: Goverly, 1957.
4. Get'man Petro Sagajdachnij: istorichne opovidannya: z povisti D. Mordovcya, z dodatkami j odminami, pererob. M. Zagirnya. Kiiv: Dnipro, 1991.
5. Golobuckij B.A. Zaporozhskoe kazachestvo. Kiev: Gospolizdat USSR, 1957.
6. Gomulov V.I., Suprun V.I. Stranicy istorii donskogo kazachestva (XV–XVIII vv.). Volgograd: Izd-vo liceya № 8 «Olimpiya», 2012.
7. Donskaya svad'ba. Vyp. I: Materialy arhivov i publikacii XIX veka / sost., avt. komment. i prim. M.A. Ryblova, A.V. Kogitina. Volgograd, 2019.
8. Katel'nikov E.N. Istoricheskoe svedenie Vojaska Donskogo o Verhne-Kurmoyarskoj stanice, sostav-

lennoe iz skazaniy starozhilov i sobstvennyh primechanij, 1818 goda dekabrya 31 dnya // Donskie vojskovye vedomosti. 1860. № 12-16.

9. Katel'nikov E.N. Istoricheskoe svedenie Vojska Donskogo o Verhne-Kurmoyarskoj stanice, sostavlennoe iz skazaniy starozhilov i sobstvennyh primechanij, 1818 goda dekabrya 31 dnya // Chteniya v Imperatorskom obshchestve istorii i drevnostej rossijskikh pri Moskovskom universitete. 1863. № 3. S. 1–34.

10. Katel'nikov E.N. Istoricheskoe svedenie Vojska Donskogo o Verhne-Kurmoyarskoj stanice, sostavlennoe iz skazaniy starozhilov i sobstvennyh primechanij, 1818 goda dekabrya 31 dnya / pod red. I.P. Popova. Novoherkassk: Obl. Vojska Donskogo tip., 1886.

11. Katel'nikov E.N. Istoricheskoe svedenie o Verhnekurmoyarskoj stanice. 2-e izd. / pod red. V.I. Suprun. Volgograd: Izd-vo VGAPK RO, 2008.

12. [Kirsanov H.P.] Starinnye svadebnye obryady donskikh kazakov // Sev. pchela. 1831. № 258–259. S. 3–4.

13. Kondriko A.V. Sistema kazach'ego samoupravleniya v ramkah rossijskoj gosudarstvennosti na primere Zaporozhskoj Sechi v seredine XVII – konce XVIII v.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk. M., 2015.

14. Krest'yanskaya vojna pod predvoditel'stvom Stepana Razina: sb. dokumentov. M.: Izd-vo AN SSSR, 1954–1962. T. 1–4.

15. Mirtov A.V. Donskoj slovar': materialy k izucheniyu leksiki donskikh kazakov. Rostov/D, 1929.

16. Mordovec D.L. Sagajdachnyj: roman. Krymskaya nevolya: povest' / vstup. st., primech., podgot. tekstov V. Belyaeva. Kiev: Dnipro, 1987.

17. Obshchezhitie donskikh kazakov v XVII i XVIII stoletiyah: istoricheskij ocherk. Novoherkassk: Oblasti Vojska Don. tipogr., 1892.

18. Obshchezhitie donskikh kazakov v XVII i XVIII stoletiyah. M.: V. Sekachev, 2019.

19. Perlini ukraïns'koï narodnoï pisni: pisennik / uporyad. M.M. Gordijchuk. Kiïv: Muzich. Ukraïna, 1991.

20. Piskunova N.G. Predislovie // Kornilovich A.O. Zapiski iz Alekseevskogo ravelina: [zapiski, pis'ma, roman]. M.: Ros. fond kul'tury; GAFR; Gos. ist. muzej; Ros. arhiv, 2004. S. 5–26.

21. Povest' ob Azovskom osadnom sidenii donskikh kazakov // Voïnskie povesti Drevnej Rusi. L.: Lenizdat, 1985. S. 449–467.

22. Popov A.G. Istorija o Donskom vojske, sochinennaya direktorom uchilishch v Vojske Donskom, kollezhskim sovetnikom i kavalerom Alekseem Popovym v 1812 i 1815 godu v Novoherkasske. Har'kov: Universit. tip., 1814–1816. Ch. 1–2.

23. Procenko B.N. Svadebnyj obryad donskikh kazakov vo vremeni i prostranstve // Istoriko-kul'turnye i prirodnye issledovaniya na territorii Razdorskogo etnograficheskogo muzeya-zapovednika. Vyp. 1: K 80-letiyu L.T. Agarkova. Rostov/D.: Izd-vo Rost. un-ta, 2003.

24. Procenko B.N. Svadebnyj obryad donskikh kazakov vo vremeni i prostranstve // Tradicionnaya kul'tura. 2004. T. 5. № 4(16). S. 26–34.

25. Procenko B.N. Svadebnyj obryad donskikh kazakov vo vremeni i prostranstve // Filol. vestn. Rost. gos. un-ta. 2004. № 3. S. 39–45.

26. Russkaya starina: Karmannaya knizhka dlya lyubitelej otechestvennogo na 1825 god, izdannaya A. Korniloviche. SPb.: Tip. depart. nar. prosveshcheniya, 1824.

27. Savel'ev E.P. Drevnyaya istoriya kazachestva. Novoherkassk, 1915.

28. Savel'ev E.P. Kazaki: istoriya: v 3 ch. (reprint izd. 1915 g.) / otv. za vyp. Yu.V. Sergeev, N.P. Rendakov. Vladikavkaz: SPAS, 1991.

29. Savel'ev E.P. Drevnyaya istoriya kazachestva. 3-e izd., dorabot. M.: Veche, 2010.

30. Slovar' donskikh govorov Volgogradskoj oblasti / pod red. R.I. Kudryashovoj. 2-e izd., isprav. i dop. Volgograd: Izdatel', 2011.

31. Slovar' russkikh narodnyh govorov / gl. red. F.P. Sorokoletov. SPb.: Nauka, 2003. Vyp. 37; 2004. Vyp. 38.

32. [Suhorukov V.D.] Obshchezhitie donskikh kazakov v XVII i XVIII stoletiyah // Russkaya starina: Karmannaya knizhka dlya lyubitelej otechestvennogo na 1825 god, izdannaya A. Korniloviche. SPb.: Tip. depart. nar. prosveshcheniya, 1824. S. 169–350.

33. Uspenskij B.A. Izbrannye trudy. T. 1: Semiotika istorii. Semiotika kul'tury. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1996.

34. Shirokorad A.B. Zaporozhchey – russkie rycari: istoriya Zaporozhskogo vojska. M.: AST, 2008.

35. Yavornic'kij D.I. Get'man Petro Konashevich Sagajdachnij. Dnipropetrovs'k: Sich, 1991.

36. Yavornickij D.I. Istorija zaporozhskikh kazakov: v 3 t. M.; Kiev: Naukova dumka, 1990.

Don Cossack wedding of the “knights” period: the sources of description

The article deals with the development of Don Cossack wedding from the masculine type at the primary stages of the Cossacks' establishment to the feminine type of the modern history in historical perspective. Pre-church period of the Cossacks history is named “knights”. The wedding procedure and divorce were conducted at the Cossacks meeting. The church weddings were in the churches outside of the Don Troops Land. The wedding rite on the church basis became widespread on the Don at the end of the XVII – beginning of the XVIII centuries.

Key words: *Don wedding, “knights” of the period of the Cossacks history, wedding rite, masculine type of wedding, feminine type of wedding.*

(Статья поступила в редакцию 10.02.2020)

Е.Н. ГУСЕВА
(Рязань)

О СЕМАНТИКЕ ПРОШЕДШЕГО ПЕРФЕКТА В ОБЛАСТИ СЛЕДОВАНИЯ ЗА МОМЕНТОМ РЕЧИ ПРИ СОГЛАСОВАНИИ ВРЕМЕН

Излагаются точки зрения ряда лингвистов на категорию перфектности, подчеркивается значение категории таксиса для определения семантики и функций перфектности. Особое внимание уделяется объяснению использования форм прошедшего перфекта при трансформации сложноподчиненного предложения из прямой речи в косвенную.



Ключевые слова: *перфект, таксис, согласование времен, косвенная речь, временная область.*

Семантика и функционирование глагольных форм с перфектным значением в английском языке представляют потенциальное поле интерференции при недостаточно сформированном иноязычном сознании [4]. Теоретическое обоснование проблемы восходит к представлению В.В. Виноградова о корреляции значения перфектности и семантики совершенного вида [3]. А.И. Смирницкий впервые заявляет о перфектности как о категории таксиса, которая представляет собой форму опосредованной, сложной временной отнесенности [7]. Ученый рассматривает перфект как концепт относительного времени на основании вывода о наличии референциальной точки, отличной от момента речи. Н.Б. Телин, подчеркивая важность категории таксиса, утверждает, что семантика перфектности может сочетаться с любым видовым, как и с любым временным, значением [8]. Д.А. Штелинг считает английский перфект активной, динамичной глагольной формой, обладающей способностью вносить в высказывание скрытые смыслы [9]. Э. Бенвенист говорит о перфекте как о субъективном корреляте, который расставляет акценты с позиции говорящего или повествователя [1].

Учение о таксисе и о перфекте как относительном времени играет значительную роль во взаимодействии грамматических времен при трансформации сложноподчиненных предложений из прямой речи в косвенную с модус-

ным компонентом. Граммемы таксиса выражают одновременность, предшествование и следование не по отношению к моменту речи, а по отношению к любой ситуации, эксплицитно или имплицитно заданной контекстом [6, с. 271]. Относительное время выступает как средство выражения грамматической связи между модусом и диктумом при согласовании времен [2, с. 203]. Цель данной работы – на основе подхода Ренаата Деклера к значению перфекта как временной области проанализировать семантику прошедшего перфекта в случаях смещения данного грамматического времени в зону, следующую за моментом речи при согласовании времен.

Рассмотрим пример трансформации прямой речи, содержащей сложноподчиненные предложения с придаточным причины и с придаточным времени, в косвенную речь на русском языке и сопоставим его с аналогичным примером на английском языке.

(1) *Я чувствую себя уставшим, потому что весь день много работал. Я лягу спать, как только поем.*

Объединяя два сложноподчиненных предложения в конструкцию с модусным компонентом, русский язык использует те же самые видо-временные формы глагола. При этом коммуникативная ситуация такова, что момент речи ненамного отдален от точки отсчета.

(2) *Только что Джон сказал, что чувствует себя уставшим, потому что весь день упорно работал, и что он ляжет спать сразу, как только поест.*

Значение предшествования в придаточном причины выражено глаголом несовершенного вида с общефактическим неопределенным дуративным значением. При этом глагольная словоформа *работал* в сочетании с лексическим указанием на отрезок времени выражает завершенность процесса в прошлом, что является релевантным признаком перфектности. Значение предшествования в придаточном предложении времени представлено глаголом совершенного вида с конкретно-фактическим частным значением.

(3) *I am tired because I have worked all day. I will go to bed as soon as I have eaten.*

В английских предложениях глаголы в Present Perfect выражают и предшествование в прошлом относительно момента речи, и предшествование действию в будущем. Употребление Present Perfect для передачи будущего

действия обусловлено постпозицией придаточного предложения, которое связано с главным предложением союзом *as soon as*. Глагол *have* в составе Present Perfect означает временной интервал и функционирует как аспектуальная морфема, генерируемая из пространственного значения в притяжательных конструкциях [11, p. 8]. Включение обеих фраз в предложение с несвязными грамматическими основами, предворяемое модусным компонентом, требует соблюдения правил употребления таксисных форм и, соответственно, употребления глагольных форм, отличных от форм в прямой речи.

(4) *Just now John said that he was tired because he had worked hard all day and that he would go to bed as soon as he had eaten.*

С учетом того, что референциальная точка, выраженная формой *said*, располагается в непосредственной близости от момента речи, действия, представленные формами *would go to bed* и *had eaten*, относятся к сфере будущего. И если *would go* формально не противоречит зоне употребления, то форма *had eaten*, попадая в зону следования за моментом речи, может вызвать противоречивое восприятие как несоответствующая правилам согласования времен. Противоречие усиливается у русскоязычного реципиента, поскольку формам Past Perfect соответствуют глаголы с разной семантикой несовершенного и совершенного вида прошедшего и будущего времени – *работал* и *поест*.

Р. Деклер подходит к решению данной проблемы с точки зрения своей теории области времени (*domain theory*), которая, в свою очередь, основана на его же подходе к систематизации английских времен [10, p. 162]. Основные принципы этого подхода сводятся к следующему.

А. Сфера настоящего времени и сфера прошедшего времени, очерчиваемые относительно момента речи, включают четыре абсолютных временных зоны (*absolute time-zones*) и представлены следующими временами: претерит, презентный перфект, настоящее время и будущее время, которые Деклер называет абсолютными (*absolute tenses*). Необходимо уточнить, что термин *абсолютное время* здесь следует рассматривать в рамках авторского подхода Р. Деклера и не смешивать его с трактовкой абсолютного и относительного времени, включающей понятия дейксиса и таксиса. Таксис или относительное время – категория, которая в семантическом плане очень близка

категории собственно времени (или абсолютного времени), но, в отличие от последнего, полностью лишена дейктического компонента [6, с. 271]. Временной дейксис, т. е. ориентация времени ситуации относительно времени момента речи, может включать не более трех граммем: настоящее, прошедшее и будущее время соответственно [Там же, с. 265].

Б. Каждое абсолютное время устанавливает определенную область (*domain*) внутри более обширной временной зоны. Такая область включает одно или более времен, локализирующих ситуацию (далее – время ситуации). Глагольная форма, которая определяет время ситуации относительно момента речи, представляет основное время временной области. Относительное время соотносит время ситуации с другими действиями в данной области без учета отношения времени ситуации к моменту речи.

Так, предложение 4 полностью принадлежит к области прошедшего, абсолютным временем которой является форма *said*, ситуативные времена представлены пятью остальными формами. Форма *was tired* выражает отношение одновременности с моментом высказывания и является в данном случае относительным претеритом. *Had worked* представляет время ситуации как предшествующее состоянию, выраженному глаголом *was*. Форма *would go* характеризует время ситуации как следование за моментом высказывания. Наконец, *had eaten* представляет время ситуации как предшествование действию, выраженному формой *would go*. Стержнем всей области прошедшего является абсолютное время, к которому прикрепляются времена, детерминирующие ситуацию. При трансформации прямой речи в косвенную сказуемые придаточных предложений *had worked* и *had eaten* оказываются в двойной зависимости: от глагольных форм *was tired* и *would go*, которые Деклер называет связывающим временем (*binding time*), а также от сказуемого главного предложения, выраженного формой *said* [10, p. 163]. Определенная временная зависимость в области прошедшего действия не зависит от расположения связывающего времени. Таким образом, в предложении 4 предшествование каждый раз выражено формой Past Perfect, независимо от того, на каком отрезке временной прямой находятся связывающие времена, выраженные формами *was tired* и *would go*. Что касается формы *had eaten*, она располагается в зоне предшествования относительно ситуации, выраженной фор-

мой *would go*, и в зоне следования относительно референциальной точки, выраженной формой *said*. Отношение следования не зависит от того, насколько контактно или далеко друг от друга на оси времени находятся ситуации [5, с. 98]. При отношении предшествования маркированная ситуация, имеющая перфективный видовой ракурс, воспринимается с референциальной перспективой как потенциально происходящая в будущем и поэтому не имеющая временных границ. Как и постериорис, anteriорис не обнаруживает ограничений на дистанцию между двумя ситуациями [Там же, с. 114]. Это объясняет грамматическую правильность предложения 4, несмотря на то, что форма *had eaten* выражает ситуацию, которая находится в зоне, следующей за настоящим моментом.

Таким образом, абсолютный компонент в семантике Past Perfect в области следования за моментом речи при согласовании времен определен в терминах Деклера не только как относительное время, предшествующее моменту речи, а как относительное время, принадлежащее области, где референциальное время соотносится с аористическим прошедшим. Данный подход дополняет определение Бенвенистом предшествования как категории, означающей логическое и внутриязыковое отношение и не отражающей хронологического отношения объективной действительности [1, с. 281]. В сочетании с наглядно-графической формой презентации материала полученные выводы могут быть полезны преподавателям английского языка при объяснении семантики и функционирования Past Perfect в косвенной речи.

Список литературы

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: Прогресс, 2002.
2. Бобкова Е.А. Взаимодействие таксиса с сопряженными категориями // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2016. № 3. С. 201–204.
3. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. М.: Высш. шк., 1986.
4. Гусева Е.Н. Категория перфектности как потенциальное поле интерференции при изучении английского языка // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах ФСИН России: материалы межрег. науч.-практ. семинара с междунар. участием (26 мая 2017 г.) / отв. ред. Л.Н. Федосеева, Н.П. Тюменева, Т.Е. Алексеева. Рязань, 2017. С. 44–48.
5. Муравьев Н.А. Таксис и таксисные формы в языках мира: таксономия и типология: дис. ... канд. филол. наук. М., 2017.
6. Плуныян В.А. Общая морфология: Введение в проблематику: учеб. пособие. М.: Едиториал УРСС, 2003.
7. Смирницкий А.И. Перфект и категория временной отнесенности // Иностр. яз. в школе. 1955. № 2. С. 15–29.
8. Телин Н.Б. О системном статусе перфектного значения в функциональной грамматике // Язык: система и функционирование: сб. науч. тр. М.: Наука, 1988. С. 241–242.
9. Штелинг Д.А. Грамматическая семантика английского языка. Фактор человека в языке: учеб. пособие. М.: МГИМО, ЧеРо, 1996.
10. Declerck R. Two conflicting models of the English tense system [Electronic resource] // English Linguistics. 2004. № 1. URL: https://www.researchgate.net/publication/276273022_Two_conflicting_models_of_the_english_tense_system (дата обращения: 05.09.2019)
11. Guéron J., Lecarme J. The Syntax of Time [Electronic resource] // Current Studies in Linguistics: The MIT Press, 2004. URL: <http://bookre.org/read?file=1036071> (дата обращения: 15.08.2019).

* * *

1. Benvenist E. Obshchaya lingvistika. M.: Progress, 2002.
2. Bobkova E.A. Vzaimodejstvie taksisa s sopryazhennymi kategoriyami // Vestn. Nizhegor. un-ta im. N.I. Lobachevskogo. 2016. № 3. S. 201–204.
3. Vinogradov V.V. Russkij yazyk: Grammaticheskoe uchenie o slove. M.: Vyssh. shk., 1986.
4. Guseva E.N. Kategoriya perfektности как potencial'noe pole interferencii pri izuchenii anglijskogo yazyka // Filologicheskie i pedagogicheskie aspekty gumanitarnogo obrazovaniya v neyazykovyh vuzah FSIN Rossii: materialy mezhhreg. nauch.-prakt. seminar s mezhdunar. uchastiem (26 maya 2017 g.) / отв. red. L.N. Fedoseeva, N.P. Tyumeneva, T.E. Alekseeva. Ryazan', 2017. S. 44–48.
5. Murav'ev N.A. Taksis i taksisnye formy v yazykah mira: taksonomiya i tipologiya: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2017.
6. Plungyan V.A. Obshchaya morfologiya: Vvedenie v problematiku: ucheb. posobie. M.: Editorial URSS, 2003.
7. Smirnickij A.I. Perfekt i kategoriya vremennoj otnesenности // Inostr. yaz. v shkole. 1955. № 2. S. 15–29.
8. Telin N.B. O sistemnom statuse perfektного znacheniya v funkcional'noj grammatike // Yazyk: sistema i funkcionirovanie: sb. nauch. tr. M.: Nauka, 1988. S. 241–242.
9. Shteling D.A. Grammaticheskaya semantika anglijskogo yazyka. Faktor cheloveka v yazyke: ucheb. posobie. M.: MGIMO, CheRo, 1996.

The semantics of the past perfect in the field of following the moment of speech in the sequence of tenses

The article deals with the opinions of the linguists about the category of the perfect tenses. There is emphasized the significance of the category of taxis for the definition of the semantics and the functions of the perfect tenses. There is paid special attention to the explanation of the usage of the forms of the past perfect while transforming the complex sentence from the direct into indirect speech.

Key words: *perfect, taxis, sequence of tenses, indirect speech, tenses field.*

(Статья поступила в редакцию 17.09.2019)

Н.С. ИВАШИНИНА
(Москва)

**ВНУТРЕННЯЯ ФОРМА
ДИАЛЕКТНЫХ НОМИНАЦИЙ
ЛЕШЕГО КАК ИСТОЧНИК
ЕГО СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА**

Систематизируются диалектные номинации лешего в разных регионах России, анализируется внутренняя форма этих слов. В результате исследования были выделены три лексико-семантических группы, мотивированные следующими значениями: 1) 'нечистая сила', 2) 'характерное для лешего действие', 3) 'оценка'. Найдены нестереотипные национальные представления о лешем. Семы, выявленные в результате анализа этимона слов, составляют семантический портрет лешего.

Ключевые слова: *леший, семантический портрет, внутренняя форма, этимологическое значение, мотивирующая сема.*

Проблема взаимодействия языка, культуры и этноса не нова и решалась в России в 60-х–70-х гг. XIX в. в трудах Ф.И. Буслаева [13], А.Н. Афанасьева [2], А.А. Потебни [26]. Главный постулат лингвокультурологии, лингвострановедения и этнолингвистики XXI в. заключается в том, что язык не просто связан с культурой, а является его формой выражения, хранения и передачи культурных ценно-

стей другим поколениям, особенно если объектом исследования является диалектная лексика. Это единство языка и мышления, языка и культуры народа закреплено в таком фундаментальном термине современной лингвистики, как *языковая картина мира*, под которой мы понимаем социальный и трудовой опыт народа, выраженный в лексическом и грамматическом фонде языка, в сочетании тех или иных значений, в этимологии слов [12, с. 74]. Это кладезь народной мудрости, сохранивший древнеславянское символическое значение, утраченное литературным языком (о символическом значении см.: [38, с. 11–12]).

Современное представление о лешем сформировано книжными иллюстрациями, медиасферой, кинофильмами и анимацией. Однако, судя по тому, что в ассоциативном словаре найдено только три реакции на слово *леший* (*болото, люди, тайга*), современники весьма мало знают об этом мифологическом персонаже [34, т. 2, с. 306]. Семантика лешего в русской диалектной картине намного сложнее и детальнее, чем современное значение, и наделена оценкой народа. Цель исследования – реконструировать архаическое представление о лешем, создав семантический портрет этого мифологического персонажа из сем, выявленных в результате анализа внутренней формы диалектных номинаций. Семантический портрет – это некая структура, состоящая из групп сем, объединенных по тематическому принципу [24, с. 72]. Семантический портрет лешего мы будем считать одним из способов материализации языковой картины мира. «Строительным материалом» станут мотивирующие семы, выявленные в результате анализа внутренней формы слова.

Впервые понятие внутренней формы было определено В. Гумбольдтом, который считал, что внутренняя форма языка есть средство выражения национального духа, формирующегося во внутренней форме и выражающегося посредством языка [7, с. 98]. А.А. Потебня был последователем В. Гумбольдта. Согласно его концепции, слово обладает двумя формами: «Первое содержание слова есть та форма, в которой нашему сознанию представляется содержание мысли. Поэтому, если исключить второе, субъективное и... единственное содержание, то в слове остается только звук, то есть внешняя форма и этимологическое значение, которое тоже есть форма, но только внутренняя» [26, с. 97]. По мнению ученого, внутрен-

ная форма слова не показывает всю смысловую основу, множество качеств, признаков предмета или явления, а указывает на предмет, выбирая одно из всевозможных качеств. Так, первой ступенью в процессе порождения слова и его значения выступает этимон. Таким образом, этимон слова, мотивирующий современное представление о предмете, и есть внутренняя форма. Ю.С. Маслов под данным понятием подразумевает некое обоснование звуковой оболочки слова. Это своего рода ответ на вопрос: «Почему это так названо?». К мотивированным словам, следовательно, относятся такие слова, как *столяр* (делает столы) или *кукушка* (кричит «ку-ку»). Те слова, которые не обладают очевидной мотивировкой (*орел*, *слесарь* и пр.), по мнению Ю.С. Маслова, считаются немотивированными [20, с. 123]. Н.Ф. Алефиренко утверждает, что внутренняя форма слова – это не только одна из сем этимологического образа, но и мотивирующий признак при акте номинации [1, с. 131].

Итак, в нашем исследовании внутреннюю форму мы будем понимать широко: в производных словах это этимологическое значение, в производных – значение производящего слова. И в том и в другом случае семы мотивируют представление о лешем.

I. Номинация мотивирована семантикой ‘нечистая сила’. Вопрос появления лешего в нашем мире очень спорный. Некоторые исследователи в качестве объяснения происхождения данного мифологического персонажа приводят легенду о том, как Архангел Михаил прогнал чертей с небес, и они упали в разные места. Так появились различные духи: упавшие в дом – домовые, упавшие в воду – водяные, упавшие в лес – лешие и т. д. [25, с. 32]. Существует точка зрения, что леший происходит из проклятых людей, некрещенных или обмененных детей, из нечистых покойников [17, с. 280].

Во многих диалектных словарях при описании той или иной номинации часто леший отождествляется с чертом. Однако в отличие от черта леший не стремится убить человека. Он делает это только в качестве наказания за неучтивое поведение в лесу. Более того, леший даже может заступаться за человека перед чертом [16, с. 110]. Значением ‘нечистая сила’ обладают следующие номинации лешего: *алба́стый* (Вят.), *анчутка* (Калуж.), *лёмор* (Арх.), *лёман* (Волог.), *некрещённый* (Костром.), *прокля́нный* (Астрах.), *сатаила* (Иркут.), *сатана́* (Новг.), *прокля́тый* (Астрах.), *лёмбой* (Арх., Олон.), *ёлс* (Костром.) [29, т. 1, с. 233, 262; т. 16, с. 347, 346; т. 21, с. 65; т. 32,

с. 159; т. 36, с. 150; т. 32, с. 160; т. 16, с. 347; т. 8, с. 348], *Ива́н чароде́й* (Арх.) [28, т. 4, с. 297], *ку́ка* (Ряз.), *кура́нко* (Арх.), *синеобразный* (Олон.); [29, т. 16, с. 31, 111; т. 38, с. 326].

Северные диалектизмы *лёмор*, *лёман* и *лёмбой* имеют финно-угорское происхождение и означают ‘лесной черт’ [33, т. 2, с. 480]. И хотя эти лешие способны образовывать целые семьи, они похищают людей, особенно детей, которых прокляли родители [27, с. 182]. Выделим сему ‘черт’. Приведем примеры: *Лёман тебя возьми!* [29, т. 16, с. 346] // *Когда отец или мать, возгорчившись на ребенка, говорят недобрые слова: ой, лёмбой ты дери, ой, изымитко ты; ну ты к лешему, – лёмбой тут и есть: они похищают заклятых* [14, с. 312]. Возможно родство слова *лёмбой* с финно-угорским *ламба* ‘небольшое озеро, образовавшееся на прежнем русле реки’ [33, т. 2, с. 455]. Такая мотивация представляется нам логичной, поскольку в Арх. преобладают болотистые леса, и мифологический локус лешего становится шире – это не только лесные чащи, но и озера, болота [14, с. 265]. Вследствие этого актуализируем сему ‘водоём’.

С водой связана и лексема *кура́нко*. Морфема *-кур-* присутствует в названиях «старичных» озер, особенно характерных для Владимирской и Московских областей: *Качкур*, *Печкур* и пр. Названия этого типа нередко прилагаются и к рекам: *Вишкур*, *Каскура*, *Печкура*. Предположительно, этот корень восходит к финно-угорскому *kirvi* «длинное узкое углубление; залив или ложбина, ущелье или русло с крутыми берегами» [21, с. 8–9]. Так, снова подчеркивается водный локус лешего.

Вятский диалектизм *алба́стый* также может иметь отношение к водоёмам, т. к. *алба́ста* – русалка: *Тута камышами по ночам алба́ста шатается* [29, т. 1, с. 233]. Этимология этого слова спорная. С одной стороны, оно могло претерпеть морфотактическую перестановку и иметь первоначальную форму *лоба́стый* как ‘широколицый, здоровый, большой’ [Там же, т. 17, с. 95]. Высокий рост лешего подчеркивается и другими лексемами: *большой дядя* (Вят.), *большой мужик* (Волог.). Активизируется сема ‘большой’. *Алба́сто* в Астр. и Вят. называли также *лопа́стый*. В СРНГ есть однокоренные номинации русалки и домового: *лоба́ста* – *лоба́стный* [16, т. 17, с. 95, 131, 132]. С другой стороны, *алба́сто*му приписали роль злого низшего духа в мифах такие народы, как татары, лезгины, грузины, армяне и пр. [5, с. 314].

Анчутка – мифологический персонаж, связанный с нечистой силой и часто отождеств-

вляемый с чертом. В.Н. Топоров считает, что *анчутка* имеет балтийское происхождение и является производным с суфф. русс. *утка*, с которым образуются названия мелких животных, что имеет уничижительное значение. В.Н. Топоров делает вывод, что таким теонимом называлось мифологическое существо маленького роста [31, с. 34]. Р. Крегжидс считает, что русс. диал. *анчутка* является девербативом, образованным из трех структурных компонентов (*на + чуд + ка*, т. е. начудка) и подвергшимся морфотактической перестановке из-за феномена табу: *анчудтка*, или *анчутка*. Полисемия русс. диал. *анчутка* определяется многообразием выражаемого им референта – черта [11, с. 139]. Приведем пример: *Пойди-ка ночью в лес, там тебя анчутка схватит* [29, т. 1, с. 262].

Вероятно, морфотактической перестановке подверглась и номинация *ёлс*, превратившись в *лес*. Тогда возникновение данного наименования вполне объяснимо: лес – среда обитания лешего. Отметим сему ‘лес’. Другая версия *ёлс* – это имя Велес [33, т. 2, с. 17; 32, с. 51]. Приведем пример: *И коево тебе ёлса надо?* [29, т. 8, с. 348].

Демоническое происхождение лешего подчеркнуто диалектизмами *сатанила*, *сатана*, *сатанаила*, которые имеют древнееврейское происхождение. Сатана – «бес, дьявол, черт» [8, с. 497]. Приведем пример: *Из леса дремучего бегут мне навстречу двадцать сатанилов, двадцать дьяволов* [36, с. 466].

Номинации *некрещённый*, *проклятый*, *проклянённый* мотивированы представлением о защитной силе обряда крещения: леший в прошлом – некрещеное, проклятое родителями дитя.

С лингвистической точки зрения очень интересна номинация *Иван чародей*. Слово *чародей* имеет общеславянское происхождение в значении ‘волшебство’ [35, с. 487]. Возможно, номинация *Иван чародей* связана с ближайшим предшественником Иисуса Христа Иоанном Крестителем (Иваном Купала) и с одноименным праздником. Именно накануне дня Ивана Купала можно было встретить лешего в лесу и даже договориться с ним. Особый интерес имели пастухи, стерегущие свои стада от лесных зверей [6, с. 252]. Приведем примеры: *Заходишь в лес, говорят: Иван Чародей да Марья Николавна, дай заходу и выходу, и грибов, и ягод* [28, т. 4, с. 297]. Отметим, что существует большое количество диалектизмов, образованных с именем *Иван* и связанных по значению с Иваном Купалой: *Иван-летний*, *Иван-травник*, *Иван-цветник* и др. [29, т. 12, с. 53–54].

Номинация *кука* имеет общий корень с другим мифологическим существом – *кикиморой* (*кукиморой*). Так, древний корень *-кук-* обозначает такие признаки, как ‘горбатый, скрюченный, выгнутый’ [15, с. 68]. Актуализируются сема ‘горбатый’. Сюда же относится и номинация *кукан* (*Влад.*) – мифическое существо, живущее на болотах [29, т. 16, с. 31]. Приведем пример: *Смотри, кукан в болото утащит* [Там же, с. 31]. Есть также вероятность, что номинация *кука* образована от глагола *кукати*, означающего ‘куковать’ или ‘бить, колотить кого-либо’ [37, т. 13, с. 89], что свойственно лешему. Возникают семы ‘куковать’, ‘бить’.

Некоторые исследователи полагают, что признаком потустороннего происхождения лешего является синий цвет его крови [19, с. 72], что делает и самого лешего синеватым. Сему ‘синий’ добавляет к портрету лешего слово *синеобразный*: *С виду лес похож на человека, только кровь у него тёмная, а не светлая, как у людей, потому его и зовут синеобразным* [27, с. 185]; *Некоторые из олонекских крестьян полагали, что у него синяя кровь; лица его не разглядеть* [4, с. 288]; *Лес с виду похож на человека, только синеобразен, то есть кровь у него синяя* [Там же].

II. Номинация мотивирована значением действия лешего. Как правило, лешему приписывают негативные действия по отношению к человеку. Он способен пугать людей, сбивать их с пути, мешать им охотиться и собирать плоды [18, с. 192]. Более того, во власти лешего находились не только дикие, но и домашние животные. Чтобы леший покровительствовал, помогал по хозяйству, приходилось заключать с ним договор и всячески его задабривать [14, с. 282]. По мотивирующему глаголу можно понять, какие именно действия характерны для лешего: *игрунок* (*Котл.*) [28, т. 4, с. 304], *грец* (*Курск., Дон., Краснодар.*) – играет; *блуд* (*Смол.*) – заставляет блудить или блуждать; *кожедёр* (*Южн.-Сиб., Иркут.*) – дерет кожу; *костолом* (*Южн.-Сиб.*) – ломает кости; *зыбочник* (*Олон., Арх, Волог., Новг.*) [29, т. 7, с. 135; т. 14, с. 51; т. 15, с. 77; т. 12, с. 32] – зыбает (‘качается’) [8, т. 1, с. 157]), *залутчик* (*Вят.*) [29, т. 10, с. 224] – залучает («заманивает») [8, т. 1, с. 535]), *ламан* (*Олон., Перм., Новг.*) – ломает, *памха* (устар. помеха) (*Твер., Новг., Олон.*) – мешает, *леган* (*Новг.*) [29, т. 16, с. 252; т. 25, с. 187; т. 16, с. 309] – легаёт («ложится») [8, т. 4, с. 212]).

Считалось, что люди терялись в лесу не по своей вине. Их непременно водил леший. Номинация *блуд* называет духа, который за-

ставляет людей блуждать по лесу [4, с. 49; 22, с. 58–59; 25, с. 117]. Приведем пример: *Блуд водит пьяных // Водит леший, водит блуд* [4, с. 48] // *Як прывяли радива у дуреуши, спирва старухи усё кричали: блут ета, блут!* [30, т. 1, с. 193]. Тем не менее слово *блуд* имеет два значения: 1) любодейство и 2) скитание [8, т. 1, с. 88]. И то и другое характеризует описываемого мифического персонажа. Так, исследователи отмечают, что лешие любят соблазнять девушек и женщин [4, с. 312] и ходят «с ветром» [Там же, с. 301]. Следовательно, здесь возникают три семы ‘водить’, ‘блуждать’ и ‘прелюбодеяние’.

Похожее значение имеют номинации *залутчик* и *залутчица*, обозначающие заманивающего в лес духа. Активируется сема ‘заманивать’. Стоит подчеркнуть, что мотивирующая основа *-лут-* означает ‘молодой липовый лес, пригодный для дранья лыка’ [33, т. 2, с. 536], т. е. естественная среда обитания лешего. Приведем примеры: *Лука залутчик залучает божьих зверей* [29, т. 10, с. 224]. Очевидно, имеет связь с распространенным в Перм., соседней с Вят., глаголом *залучать* – «заставать кого-либо в неполюженном месте, за неполюженным занятием» [Там же, с. 225], *залучиться* – «оказаться где-либо» [23, вып. 4, с. 123].

Номинация *луканька* (Яросл.) [29, т. 17, с. 188] общеславянского происхождения образовано от слова *лука* ‘изгиб, луговое или лесное пространство в излуине реки, изгиб седла’ [33, т. 2, с. 571] и имеет вторичное значение ‘хитрость, коварство’ [35, с. 248]. Таким образом, данная номинация может подчеркивать как действия лешего (изгибаться, хитрить), так и его локус (излучина реки). Приведем примеры: *Луканька, поиграй, да назад отдай! // Луканька хвостом накрыл // В нашем лесу луканька заводит // Куда тебя луканька занесла!* [4, с. 326]. Образуются семы ‘изгибаться’, ‘хитрить’, ‘излучина реки’.

В большинстве областей России верили, что леший – умерший некрещеный ребенок и приписывали ему действия, свойственные ребенку-шалуну. Лес с большими густыми деревьями и топкими болотами не просто обитель лешего, а его колыбель, т. е. *зыбка* [8, т. 2, с. 625]. *Легать* (‘лежать’), *зыбаться* (сема ‘качаться’) на ветках или даже в трясине свойственно *легану* и *зыбочнику* [4, с. 218]. Приведем примеры: *Леший любит блуждать по лесу, вешаться и качаться на древесных ветвях, как в люльке или на качелях, почему в некоторых губерниях ему дают название зыбочника* [2, т. 2, с. 338].

Полагаем, номинация *ламан* происходит от лексемы *лом* диал. ‘болото’, сербохорв. *лђм* ‘кусты, поломанные ветки’ [33, т. 2, с. 515]. Вероятна связь с цслав. *lamati* ‘ломать, крушить, заламывать, корчить’ [37, т. 14, с. 25], что свойственно лешему. Так, лешему приписываются шумные и даже опасные для жизни действия с целью напугать ради забавы или наказать за непослушание незваных гостей: он ломает ветки, дерет кожу, ломает кости, играет и мешает людям. Отсюда семы ‘играть’, ‘ломать’, ‘драть’, ‘мешать’. Приведем примеры: *Игрунок водит в лесу, от его блазнит* [28, т. 4, с. 304]; *Там понапутано, что сам грец не разберетса* [29, т. 7, с. 135]; *Нет тебе памхи. Пропади ты пропадом. Нет тебе и памхи-то!* [Там же, т. 25, с. 187].

III. Номинация мотивирована семантикой ‘оценка’. В эту группу входят номинации лешего, мотивированные словами с ярко выраженной положительной либо чаще всего отрицательной оценкой в производящей основе. Амбивалентность оценки лешего обусловлена особым свойством многих славянских символов включать противоположные символические значения. Причина энантиосемии заключается в «гносеологической природе символа как механизма познания неведомого для человека метафизического иррационального начала. В своем стремлении “объять” познаваемую реальность сознание вычленяет пределы его проявления», т. е. противоположные свойства, оценочные значения [39, с. 73].

К номинациям с положительной оценкой относятся (*во́льный* (Новг.), *пра́ведный* (Олон., Новг.), *сесильный* (Сев.-Двин.), *лад* (Олон.), *лесной херувим* (Влад.)) [29, т. 5, с. 87; т. 31, с. 52; т. 37, с. 232; т. 16, с. 227, 373].

Вольный (или *вольной*) – ни от кого не зависящий, никому не подвластный; свободный, независимый [9, с. 106]. Выделим сему ‘воля’. Приведем примеры: *Подовиннушко да баннушко хозяева, а в лесу нет хозяина, там вольный* [28, т. 2, с. 169].

По мнению некоторых исследователей [10, с. 104], леший незримо входил в дом и следил за тем, чтобы люди жили ладом. Возможно, отсюда и номинация – *лад*. Слово *лад* считается однокоренным с *лагодой* в значении ‘мир, лад, порядок’ [35, с. 231]. Актуализированы семы ‘мир, порядок’. В этом значении он близок домовому. Пример: *Лад ты возьми. Где у ладов!* [29, т. 16, с. 227].

Леший следил за тем, чтобы все православные традиции были соблюдены. Например, люди должны были молиться и креститься перед сном. Такое передерживание рели-

гиозных правил, вероятно, и повлияло на возникновение номинации *праведный*. Выделяем сему 'праведный'. Еще одна номинация, подчеркивающая власть и могущество лешего, – *всесильный*. Она, очевидно, образована от двух общеславянских корней *все-* 'весь, целый' и *-сил-* 'усердие, прилежание' [3, с. 251]. Происходит активация семы 'сила'.

Негативную оценку имеют номинации *диконький* (Вят.), *дикой* (Костром.), *вóрог* (Орл.) [29, т. 8, с. 57; т. 5, с. 108], *враг* (Волог.) [28, т. 2, с. 198], *лихоманник* (Яросл.), *неведомый* (Смол.), *негодные* (Нижегор., Волог.), *лихач* (Смол.) [29, т. 17, с. 80; т. 20, с. 329, 374; т. 17, с. 75].

Названия *диконький*, *дикой* леший приобрел, во-первых, потому что он давно одичал в своем лесу, а во-вторых, потому что он является представителем «дикого», загробного мира. Ведь слово *дикой*, от которого образованы данная номинация, и сема 'дикий' имеют первоначальное значение 'вольный' [33, т. 1, с. 514]. Пример: *Поди-ка ты к дикому; Тут, видно, не без дикого; Дикой не знает, куда она убежала* [29, т. 8, с. 57].

Лихоманник и *лихач* имеют общий древнерусский корень *-лих-*, означающий 'лишенный, печальный, злой, плохой, лихой, отважный' [33, т. 2, с. 505]. В составе слова *лихоманник* присутствует второй корень *-ман-* 'что-либо манящее' [35, с. 255]. Так, эта номинация придает дополнительную характеристику лешему – он или творящий зло мифологический персонаж, или притягивающий зло. Сформирована сема 'лихой'. Пример: *Я слышал, как лихоманник-то кричал около полуночи в ближнем лесу разными голосами* [29, т. 17, с. 80].

Сему 'враг' активизируют близкие номинации *ворог* и *враг*, означающие 'враг, нечистый, черт' [33, т. 1, с. 352]. Леший являлся врагом как человеку, который постоянно посягал на его пространство, так и другим духам, которые охраняли свои территории (*домовой*, *луговик*, *кустица* и др.) [15, с. 319]. Пример: *Некрещенная не ходи по лесу, там враг-от везде бегает, лешак* [28, т. 2, с. 198].

Неведомый – страдательное причастие настоящего времени, образованное от глагола *ведать* («знать» [8, т. 1, с. 155]). Следовательно, *неведомый* – тот, которого не знают. Актуализируется сема 'неведомый'. Леший способен оставаться невидимым для окружающих или принимать облик любого живого существа таким образом, что не каждый сможет разглядеть в нем хозяина леса. Тем не менее у него есть определенные черты, разоблачающие его среди обывателей реального мира:

правая пола одежды заправлена за левую, левый лапоть надет на правую ногу, а правый на левую, а в сидячем положении закидывает левую ногу на правую [17, с. 280]. Пример: *Его в детстве водил три дня по лесу неведомый, т. е. леший* [29, т. 20, с. 329].

Негодные – те, которые не годятся (годиться – «быть годным, полезным» [8, т. 2, с. 323]). Лешие, причиняя вред людям в качестве шалостей или наказаний и держа их под своим контролем, воспринимались людьми как бесполезные, даже вредные и опасные существа. Отсюда сема 'негодный'. Пример: *Целая толпа негодных прошла мимо его с покойником на руках* [29, т. 20, с. 374].

Объединим семы, найденные при анализе внутренней формы номинаций лешего: *черт, водоем, большой, лес, некрещеный, проклятый, горбатый, куковать, бить, синий, водить, блуждать, прелюбодеяние, заманивать, играть, ломать, драть, качаться, лежать, мешать, воля, мир, порядок, праведный, сила, дикий, лихой, враг, неведомый, негодный, изгибаться, излучина реки, хитрить*.

Таким образом, леший – мифологический персонаж, которого соотносят с чертом. Местом обитания лешего является не только лес, но и водоемы, преимущественно болота, бывшее русло реки (старича) или излучина реки. Внешность лешего характеризуют такие семы, как 'большой, синий, горбатый'. Часто его описывают как персонажа, наделенного по большей части отрицательными (семы 'некрещеный, проклятый, дикий, лихой, враг, неведомый, негодный, прелюбодеяние') и положительными (семы 'воля, мир, порядок, праведный, сила') качествами. Лешему свойственно совершать как безобидные, свойственные детям поступки (куковать, кричать, лежать, качаться на ветках и ломать их), так и действия, опасные для здоровья и жизни человека (водить, блуждать, заманивать, драть кожу, ломать ветки и даже кости, мешать людям, изгибаться, хитрить).

Список сокращений

- Арх. – Архангельская губерния (область)
- Астрах. – Астраханская губерния (область)
- Волог. – Вологодская губерния (область)
- Влад. – Владимирская губерния (область)
- Вят. – Вятская губерния
- Дон. – Донское (по р. Дон)
- Иркут. – Иркутская губерния (область)
- Курск. – Курская губерния (область)
- Краснодар. – Краснодарский край
- Костром. – Костромская губерния (область)
- Калуж. – Калужская губерния (область)

Котл. – Котласский район
 Новг. – Новгородская губерния (область)
 Нижегород. – Нижегородская губерния
 Орл. – Орловская губерния (область)
 Олон. – Олонецкая губерния
 Перм. – Пермская губерния (область)
 Ряз. – Рязанская губерния (область)
 Смол. – Смоленская губерния (область)
 Сев.-Двин. – Северо-Двинское (по р. Северная Двина)
 Твер. – Тверская губерния (область)
 Южн.-Сиб. – Южносибирское
 Ярослав. – Ярославская губерния (область)

Список литературы

- Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики: моногр. М.: Гнозис, 2005.
- Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу: в 3 т. М.: Индрик, 1994.
- Багриновский Г.Ю. Краткий этимологический словарь: более 5000 слов, их происхождение и датировка. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2018.
- Власова М. Энциклопедия русских суеверий. М.: Азбука-классика, 2008.
- Гордлевский В.А. Из османской демонологии // Его же. Избранные сочинения. М., 1962. Т. 3. С. 312–315.
- Грушко Е.А., Медведев Ю.М. Словарь русских суеверий, заклинаний, примет и поверий. Н. Новгород, 1995.
- Гумбольдт В. фон. О сравнительном изучении языков применительно к различным эпохам их развития // Звегинцев В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. М.: Просвещение, 1964. Ч. I. С. 307–323.
- Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 1994.
- Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. М.: Рус. яз., 2000.
- Калашников В. Русская демонология. М.: Ломоносовъ, 2014.
- Крегжис Р. Этимология русс. диал. анчутка // Acta baltico-slavica. 2011. № 35. С. 131–141.
- Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. М.: Наука, 2007.
- Кондрашов И.А. Лингвистические тр. Ф.И. Буслаева // Семантическая структура слова и высказывания. М., 1993.
- Криничная Н.А. Русская мифология: Мир образов фольклора. М.: Академ. проект, 2004.
- Левкиевская Е.Е. Русская народная мифология. М.: Фонд поддержки экономического развития стран СНГ, 2009.
- Левкиевская Е.Е. Мифы русского народа. М., 2000.
- Левкиевская Е.Е. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. М.: Междунар. отношения, 2002. С. 280–281.
- Легенды. Предания. Бывальщины / сост., подгот. текстов, вступ. статья и прим. Н.А. Криничной. М.: Современник, 1989.
- Максимов С.В. Нечистая, неведомая и крестная сила. Спб., 1903.
- Маслов Ю.С. Введение в языкознание: учебник для филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. 4-е изд. М.: Академия, 2005.
- Матвеев А.К. Субстратная топонимия русского севера и мерянская проблема // Вопр. языкознания. 1996. № 1. С. 3–23.
- Новичкова Т.А. Блуд // Русский демонологический словарь. СПб.: Петерб. писатель, 1995.
- Областной словарь вятских говоров: в 4 т. / под ред. З.В. Сметаниной. Киров, 2006.
- Первухина С.В. Семантический портрет Иисуса Христа в переводе Библии New International Version: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2003.
- Померанцева Э.В. Мифологические персонажи в русском фольклоре / АН СССР, Ин-т этнографии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. М.: Наука, 1975.
- Потебня А.А. Мысль и язык. 4-е изд. Одесса: Гос. изд-во Украины, 1992.
- Рыбников П.Н. Народные поверья и суеверия в Олонецкой губернии // Памятная книжка Олонецкой губернии за 1864 г. Петрозаводск, 1864. Отд. 2. С. 191–207.
- Словарь говоров русского Севера: в 7 т. / под ред. А.К. Матвеева. Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 2001–2018.
- Словарь русских народных говоров: в 47 т. / под ред. Ф.П. Филина, Ф.П. Сороколетова. Л.: Наука, Ленингр. отд-е, 1968.
- Словарь смоленских говоров: в 11 т. / под ред. А.И. Ивановой. Смоленск: Смол. пед. ин-т им. Карла Маркса, 1974–1993.
- Топоров В.Н. Из истории балто-славянских языковых связей: анчутка // Baltistica. Т. IX. № 1. 1973. С. 29–44.
- Топоров В.Н. Еще раз о Велесе-Волосе в контексте «основного» мифа // Балто-славянские языковые отношения в историческом и ареальном плане. М.: Наука, 1983. С. 50–56.
- Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачёва. М.: Прогресс, 1964–1973.
- Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В. Русский региональный ассоциативный словарь-тезаурус ЕВРАС: в 2 т. Т. 2: От реакции к стимулу. М., 2014.
- Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка / под ред. [и с предисл.] чл.-кор. АН СССР С.Г. Бархударова. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1975.
- Шапарова Н.С. Краткая энциклопедия славянской мифологии. М.: Астрель, 2001.
- Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд / под ред. О.Н. Трубачёва. М.: Наука, 1974–2014. Вып. 1–18.

38. Якушевич И.В. Символ «дом» в русском языке и поэтическом тексте. Владимир: Транзит-ИКС, 2018.

39. Якушевич И.В. Энантioseмия в лексико-семантической структуре символа // Вестн. Иркут. гос. лингв. ун-та. 2012. Т. 2. № 19. С. 72–77.

* * *

1. Alefirenko N. F. Spornye problemy semantiki: monogr. M.: Gnozis, 2005.

2. Afanas'ev A.N. Poeticheskie vozzreniya slavyan na prirodu: v 3 t. M.: Indrik, 1994.

3. Bagrinovskij G.Yu. Kratkij etimologicheskij slovar': bolee 5000 slov, ih proiskhozhdenie i datirovka. M.: KoLibri, Azbuka-Attikus, 2018.

4. Vlasova M. Enciklopediya russkikh sueverij. M.: Azbuka-klassika, 2008.

5. Gordlevskij V.A. Iz osmanskoj demonologii // Ego zhe. Izbrannye sochineniya. M., 1962. T. 3. S. 312–315.

6. Grushko E.A., Medvedev Yu.M. Slovar' russkikh sueverij, zaklinanij, primet i poverij. N. Novgorod, 1995.

7. Gumbol'dt V. fon. O sravnitel'nom izuchenii yazykov primenitel'no k razlichnym epocham ih razvitiya // Zvegincev V.A. Istoriya yazykoznanija XIX–XX vekov v ocherkah i izvlecheniyah. M.: Prosveshchenie, 1964. Ch. I. S. 307–323.

8. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t. M., 1994.

9. Efremova T.F. Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj: v 2 t. M.: Rus. yaz., 2000.

10. Kalashnikov V. Russkaya demonologiya. M.: Lomonosov, 2014.

11. Kregzhdis P. Etimologiya russ. dial. anchutka // Acta baltico-slavica. 2011. № 35. S. 131–141.

12. Kolshanskij G.V. Ob#ektivnaya kartina mira v poznanii i yazyke. M.: Nauka, 2007.

13. Kondrashov I.A. Lingvisticheskie tr. F.I. Buslaeva // Semanticheskaya struktura slova i vyskazyvaniya. M., 1993.

14. Krinichnaya N.A. Russkaya mifologiya: Mir obrazov fol'klora. M.: Akadem. proekt, 2004.

15. Levkievskaya E.E. Russkaya narodnaya mifologiya. M.: Fond podderzhki ekonomicheskogo razvitiya stran SNG, 2009.

16. Levkievskaya E.E. Mify russkogo naroda. M., 2000.

17. Levkievskaya E.E. Slavyanskaya mifologiya. Enciklopedicheskij slovar'. M.: Mezhdunar. otnosheniya, 2002. S. 280–281.

18. Legendy. Predaniya. Byval'shchiny / sost., podgot. tekstov, vstup. stat'ya i primech. N.A. Krinichnoj. M.: Sovremennik, 1989.

19. Maksimov S.V. Nechistaya, nevedomaya i krestnaya sila. Spb., 1903.

20. Maslov Yu.S. Vvedenie v yazykoznanie: uchebnik dlya filol. i lingv. fak. vyssh. ucheb. zavedenij. 4-e izd. M.: Akademiya, 2005.

21. Matveev A.K. Substratnaya toponimiya russkogo severa i meryanskaya problema // Vopr. yazykoznanija. 1996. № 1. S. 3–23.

22. Novichkova T.A. Blud // Russkij demonologicheskij slovar'. SPb.: Peterb. pisatel', 1995.

23. Oblastnoj slovar' vyatskikh govorov: v 4 t. / pod red. Z.V. Smetaninoj. Kirov, 2006.

24. Pervuhina S.V. Semanticheskij portret Iisusa Hrista v perevode Biblii New International Version: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2003.

25. Pomeranceva E.V. Mifologicheskie personazhi v russkom fol'klоре / AN SSSR, In-t etnografii im. N.N. Mikluho-Maklaya. M.: Nauka, 1975.

26. Potebnya A.A. Mysl' i yazyk. 4-e izd. Odessa: Gos. izd-vo Ukrainy, 1992.

27. Rybnikov P.N. Narodnye pover'ya i sueveriya v Oloneckoj gubernii // Pamyatnaya knizhka Oloneckoj gubernii za 1864 g. Petrozavodsk, 1864. Otd. 2. S. 191–207.

28. Slovar' govorov russkogo Severa: v 7 t. / pod red. A.K. Matveeva. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2001–2018.

29. Slovar' russkikh narodnyh govorov: v 47 t. / pod red. F.P. Filina, F.P. Sorokoletova. L.: Nauka, Leningr. otd-e, 1968.

30. Slovar' smolenskikh govorov: v 11 t. / pod red. A.I. Ivanovoj. Smolensk: Smol. ped. in-t im. Karla Marksa, 1974–1993.

31. Toporov V.N. Iz istorii balto-slavyanskikh yazykovykh svyazej: anchytka // Baltistica. T. IX. № 1. 1973. S. 29–44.

32. Toporov V.N. Eshche raz o Velese-Volose v kontekste «osnovnogo» mifa // Balto-slavyanskije yazykovye otnosheniya v istoricheskom i areal'nom plane. M.: Nauka, 1983. S. 50–56.

33. Fasmer M. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / per. s nem. i dop. O.N. Trubachyova. M.: Progress, 1964–1973.

34. Cherkasova G.A., Ufimceva N.V. Russkij regional'nyj asociativnyj slovar'-tezaurus EVRAS: v 2 t. T. 2. Ot reakcii k stimulu. M., 2014.

35. Shanskij N.M., Ivanov V.V., Shanskaya T.V. Kratkij etimologicheskij slovar' russkogo yazyka / pod red. [i s predisl.] chl.-kor. AN SSSR S.G. Barhudarova. 3-e izd., ispr. i dop. M.: Prosveshchenie, 1975.

36. Shaparova N.S. Kratkaya enciklopediya slavyanskoy mifologii. M.: Astrel', 2001.

37. Etimologicheskij slovar' slavyanskikh yazykov. Praslavyanskij leksicheskij fond / pod red. O.N. Trubachyova. M.: Nauka, 1974–2014. Vyp. 1–18.

38. Yakushevich I.V. Simvol «dom» v russkom yazyke i poeticheskom tekste. Vladimir: Tranzit-IKS, 2018.

39. Yakushevich I.V. Enantiosemiya v leksiko-semanticheskoy strukture simvola // Vestn. Irkut. gos. lingv. un-ta. 2012. T. 2. № 19. S. 72–77.

~~~~~

***Inner form of dialect nominations
of the wood-spirit as the source
of his semantic portrait***

The article deals with the systematization of the dialect nominations of the wood-spirit in different regions of Russia. There is analyzed the inner form of these words. There were identified three lexical and semantic groups motivated by the following meaning: 1) 'evil spirit', 2) 'specific act for the wood-spirit', 3) 'assessment'. There were found unconventional national concepts of the wood-spirit. The semes, revealed in the result of the analysis of the word's etymon, compose the semantic portrait of the wood-spirit.

Key words: wood-spirit, semantic portrait, inner form, etymological meaning, motivating seme.

(Статья поступила в редакцию 26.11.2019)

Е.Н. ГАЛИЧКИНА, Э.О. ПУТИЛОВА
(Астрахань)

**АНТРОПОМОРФНЫЕ
И РЕИМОРФНЫЕ
ХАРАКТЕРИСТИКИ РОБОТА
КАК ПЕРСОНАЖА НАУЧНОЙ
ФАНТАСТИКИ**

Описываются антропоморфные и реиморфные характеристики робота как персонажа научной фантастики. Детальное описание получают персональные и интеллектуальные антропоморфные характеристики. Реиморфные характеристики, подчеркивающие механическую сущность робота, делятся на физические и функциональные.

Ключевые слова: робот, персонаж, научная фантастика, антропоморфность робота.

Феномен «робот» стремительно встраивается в сложившуюся систему взаимодействия с человеком и получает детальное обозначение и осмысление в сознании человека на современном этапе. Мы полагаем, что такое ментальное образование, как робот, наделяется определенными характеристиками авторами научно-фантастических произведений.

Концепт «робот» является предметом изучения ряда исследователей. Главным образом это специалисты в области социологии, культурологии и робототехники. Н.Н. Зильберман и М.А. Стефанцева, описывая подходы к содержанию понятий «робот» и «социальный робот», выявляют ряд характеристик робота в современном контексте социальной робототехники. Несомненным является факт, что социальный робот «постепенно встраивается в сложившуюся систему взаимодействия с человеком в качестве автономного социального партнера» [2, с. 298]. С лингвистической точки зрения исследователей интересуют образные характеристики типажа «робот», а именно прямое и косвенное уподобление робота человеку по таким параметрам, как внешность, познавательные психические процессы, мышление, эмоции, двигательные способности, способность к социализации [3, с. 109]. Концепт «робот» рассматривается исследователями как разновидность предметных концептов и обозначается как концепт-артефакт, который имеет языковое обозначение в сознании носителей русской наивной картины мира и ценностное отношение к данному феномену. Показателем наличия ценностного отношения является выявленный набор оценочных предикатов (о роботе как о феномене носители русской культуры говорят «это хорошо» / «это плохо») [1, с. 137]. Вместе с тем вне поля зрения исследователей остается актуализация данного концепта в научно-фантастическом дискурсе.

Для выявления характеристик «робота» как персонажа научной фантастики мы изучили 20 произведений американских авторов-фантастов 1938–1950-х гг. издания, среди которых Отто Биндер («Я, Робот», 1939), Лестер Дель Рей («Хелен О'Лой», 1938), А. Азимов («Робби», 1940; «Логика», 1941; «Лжец», 1941; «Хоровод», 1942; «Улики», 1946 и др.). Работы Отто Биндера, Лестера Дель Рея и А. Азимова, изданные в начале XX в., заложили основы представлений о роботах (антропоморфный внешний облик, поведенческие установки по отношению к роботу), которые сегодня являются наиболее распространенными в массовом сознании. При этом с самого начала авторы-фантасты активно задействовали в формировании положительной или отрицательной типизации роботов архетипическую бинарную оппозицию «человек – не-человек», «живое – неживое существо».

В исследовании использовались следующие методы: содержательный анализ научных

понятий, относящихся к коммуникативной лингвистике и лингвокогнитологии, интерпретативный анализ текстовых фрагментов, а также интроспекция. В результате анализа текстовых фрагментов мы выделили следующие характеристики робота как персонажа научно-фантастических произведений: антропоморфные (человекоподобные) и реиморфные (вещеподобные). В результате исследования также было установлено, что антропоморфные характеристики можно поделить на *персональные* и *интеллектуальные*. Реиморфные характеристики, в свою очередь, делятся на *физические* и *функциональные*. Функциональные характеристики составляют наиболее разработанную сферу осмысления данного концепта.

Актуализация концепта «робот» в научно-фантастических произведениях происходит непосредственно с помощью лексемы *робот* (из 58 124 слов было выявлено 479 лексем *робот*, что составляет 0,8%), путем наименования реалий, связанных с роботом (люди, события и т. д.), и с помощью других слов и словосочетаний (например, *machine / машина*, 33 лексемы – 0,056%; *mechanism / механизм*, 8 лексем – 0,0137%; *monster / монстр, чудовище; thing / вещь* и др.). В результате исследования было установлено, что в художественных произведениях авторы-фантасты наделяют персонаж «робот» следующими антропоморфными характеристиками.

1. Главные герои научно-фантастических произведений – роботы, – подобно человеку, обладают именем (например: *Helen, Speedy, Sally* и др.).

2. Робот-персонаж наделяется способностью выполнять действия, свойственные человеку. В данном случае робот является субъектом действия, а актуализация действий происходит посредством синтаксической модели *робот + глагол* (как субъект действия). Внутри данной группы можно произвести деление на два вида действий, выполняемых роботом: персональные и интеллектуальные. Состав лексических средств, называющих действия, совершаемые роботом, представлен следующими семантическими группами: глаголы движения (*walk / ходить, enter / входить, leave / уходить, get up / вставать, stop / останавливаться* и др.) и глаголы чувственного восприятия (*hear / слышать, stare at / пристально смотреть; look / смотреть; feel / чувствовать; see / видеть; notice / замечать; seem / казаться; smell / нюхать; taste / пробовать; touch / касаться; watch / наблюдать; listen / слушать* и др.). Перечисленные глаголы при-

писывают роботу способность самостоятельно совершать действия. Приведем наиболее показательный пример из рассказа Отто Биндера «Я, Робот». Доктор Линк создает «разумного робота», который, подобно рожденному ребенку, постепенно учится ходить, читать, воспринимать и запоминать информацию: *For three days before that I had been seeing and hearing. I learned to walk in three hours. I was able in time to scan and absorb a page at a time of reading matter, as readily as human eyes scan lines. What I read was absorbed, memorized.* Интересно, что данные признаки можно найти во многих антропоморфных мифах, повествующих о сотворении человека из неживой природы (Адам, созданный из глины в «Пятикнижии» и «Коране»), Аска и Эмблу, вырезанные из ясения и ивы в «Старшей Эдде» и т. д.) [4, с. 53].

3. Робот-персонаж наделяется параметрическими характеристиками, такими как внешние и внутренние. К внешним отнесем наличие органов зрения (*eyes / глаза*), органов слуха (*ears / уши*), частей тела (*hands / руки, head / голова, fingers / пальцы, feet / ноги, neck / шея, shoulders / плечи* и др.). Заметим, что лексемы, обозначающие части тела, активно сочетаются с относительными прилагательными, обозначающими материал (металл или сталь), из которых роботы изготовлены, а также с качественными прилагательными со значением «обладающий большой физической силой», например: *strong arms, powerful hands, metal fingers, steel muscles* и др. Приведем наиболее показательные примеры: *My mechanical ears turned to receive sounds best from a certain direction; Dr. Link hold his breath when I first essayed to rise. I did, slowly, swaying on my metal legs; The stone floor clattered under my metallic feet; My metal fingers squeezed too hard.*

Робот наделяется также внутренними признаками, такими как воля, желание или нежелание выполнять действия, способность подчиняться, повиноваться. Состав лексических средств, называющих физиологические действия персонажа-робота, представлен глаголами эмоционального состояния. Так, два молодых ученых в рассказе Лестера Дель Рея «Хелен О'Лой» решили усовершенствовать модель робота-женщины. Они дают ей имя Хелен (Helen). Постепенно она влюбляется в одного из своих создателей, пытается завоевать его внимание, переживая широкий спектр эмоций, таких как волнение, любовь, сострадание, печаль, тоска, что находит отражение в следующем примере: *She was filled with curiosity. As I turned to Helen, her eyes were feeling with tears. She was hopelessly lost all day.*

В научно-фантастических произведениях персонаж-робот не только испытывает чувства, но и вызывает ответные чувства по отношению к себе. Так, доктор Линк чувствует заботу и переживает за свое «создание» как за собственное дитя: *Dr. Link was like a worried father*. Внешний вид созданного робота вызывает чувство страха и паники у женщины, которая пришла в гости к Доктору Линку, поскольку она ранее не видела такого существа: *She screamed, making more noise than ever. It's the Devil himself! Run, Dr. Link, run! Police! Help! She fainted dead away*.

Использование лексемы *робот* с глаголом *to say* приписывает роботу такое антропоморфное качество, как речь (из всех живых существ речь присуща только человеку), образуя концептуальную метафору «робот – человек». Приведем ряд показательных примеров: *Спокойно сказал робот; Робот уселся и безмятежно заговорил; Мягко ответил робот; Ответил робот; Он говорил, но звуки исходили откуда-то изнутри механизма; Тихо и неуверенно отвечал робот; Робот ответил с трудом. Его голос скрипел, как несмазанный механизм; Robot began to make rasping sounds with my vocal apparatus; Was that right? I asked in my rather stentorian voice*.

Анализ показывает, что к интеллектуальным характеристикам робота относятся следующие:

– наличие органа, регулирующего умственную деятельность (*I was equipped with a pseudo-brain that could receive all stimuli that human brains could*);

– способность зрительно запоминать информацию за доли секунд (*My thoughts are rapid. I stood there only a minute, but in that time I made up my mind to leave; Instantaneously my brain had interpreted the sound*);

– способность запоминать, анализировать и обрабатывать информацию (*What I read was absorbed and memorized*);

– наличие ассоциативной памяти (*My first recollection of consciousness was a feeling of being chained... A long chain of memory associations had worked*);

– наличие долговременной памяти (*Once heard and learned a word never again was forgotten or obscured to me*);

– способность изучать, получать новые знания, в том числе из книг, высокая скорость обучения (*From primers and first-readers I graduated in less than a week to adult books; I began to realize I was an outcast in human eyes*);

My mind matured and gathered knowledge steadily from Dr. Link's library).

Робот в научно-фантастических произведениях регулярно реинфицируется. Робота можно изготовить (*Роботы производятся на Земле; Сборка роботов – задача тяжелая и сложная*). Робот может выйти из строя. В данном случае лексема *робот* сочетается с глаголами с семантикой прекращения действия (например, *робот вышел из строя*). Робот, как и любой другой механизм, обладает техническими характеристиками – весом, размером и др. Как и любой механизм, робота включают и выключают, он функционирует в соответствии со своим предназначением, выполняет определенные действия, его тестируют (*Робот прошел все испытания в лаборатории*). Робот получает название по типу моделей механизмов (*ДВ-5; МС; РБ-34; Robot QT-1*).

Реиморфная метафора восходит к представлениям о технической сущности робота как механизма. Реинфицированный образ робота создается при сочетании лексемы *робот* с глаголами с семантикой «соединять воедино» (*собрать робота*), «отдавать кому-либо за плату» (*продать робота*), «помещать куда-либо в качестве груза» (*сгрузить робота*); «приводить в действие» (*включать робота*), «перемещать куда-либо» (*уносить робота*), «произвести подсчет» (*сосчитать роботов*), «разобрать на отдельные части» (*демонтировать робота*), «подвергать испытанию, проверке» (*тестировать робота*).

Конфликт между антропоморфной и механической сущностью робота и их противопоставление находят отражение в следующих отрывках из научно-фантастических произведений: *I am made of wires and wheels, not flesh and blood; She was a genius, with all the good points of a woman and a mech combined; I was like a human baby and yet I was also like a sensitive, but unorganized machine subject to the whim of mechanical chance; You are not merely a thinking robot. A metal man*. В вышеприведенных примерах мы сталкиваемся с актуализацией метафоры слияния человека и машины, поскольку робот как один из главных персонажей научно-фантастических произведений наделен и антропоморфными чертами (*flesh, blood / плоть, кровь – wires, wheels / провода, колеса; woman / женщина – mech / механизм; human baby / ребенок – machine / машина; thinking robot / думающий робот; metal men / металлический человек*). В научно-фантастических произведениях робот занимает промежуточ-

ное положение между «живыми» и «неживыми» объектами.

Итак, робот является многомерным ментальным образованием, включающим антропоморфные и реиморфные (вещественные) характеристики. Представления о роботе как о «вторичном создании» с древнейших времен носили антропоморфный характер. Антропоморфные характеристики были поделены авторами статьи на *персональные* и *интеллектуальные*. Реиморфные характеристики, подчеркивающие механическую сущность робота, в свою очередь, были поделены на *физические* и *функциональные*. В художественных произведениях авторы-фантасты наделяют персонаж «робот» следующими *антропоморфными характеристиками*: наличие имени, способность выполнять действия, свойственные человеку, а также обладание параметрическими характеристиками – внешними (наличие органов зрения, органов слуха, частей тела) и внутренними (воля, желание или нежелание выполнять действия, способность подчиняться, повиноваться). К *интеллектуальным характеристикам робота* относятся наличие органа, регулирующего умственную деятельность, наличие долговременной и ассоциативной памяти и др.

Список литературы

1. Галичкина Е.Н. Содержание концепта «робот» в русском языковом сознании: ассоциативный эксперимент // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. №. С. 136–139.
2. Зильберман Н.Н., Стефанцев М.А. Социальный робот: подходы к определению понятия // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 11(67). С. 297–312.
3. Путилова Э.О. Образное содержание лингвокультурного типажа «robot» / «робот» // Изв. Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. 2017. № 10(123). С. 106–111.
4. Хаминова А.А. Эволюция культурного интерфейса роботов в художественной литературе // Гуманитарная информатика. 2013. № 8. С. 50–55.

* * *

1. Galichkina E.N. Soderzhanie koncepta «robot» v russkom yazykovom soznanii: associativnyj eksperiment // Gumanitarnye nauki i obrazovanie. 2018. T. 9. №. S. 136–139.
2. Zil'berman N.N., Stefancev M.A. Social'nyj robot: podhody k opredeleniyu ponyatiya // Sovremennye issledovaniya social'nyh problem. 2016. № 11(67). S. 297–312.

3. Putilova E.O. Obraznoe sodержanie lingvo-kul'turnogo tipazha «robot» / «robot» // Izv. Volgogr. gos. soc.-ped. un-ta. 2017. № 10(123). S. 106–111.

4. Haminova A.A. Evolyuciya kul'turnogo interfejsa robotov v hudozhestvennoj literature // Gumanitarnaya informatika. 2013. № 8. S. 50–55.

Anthropomorphic and reimorphic robot characteristics as the character of science fiction

The article deals the anthropomorphic and reimorphic robot characteristics as the character of science fiction. There are described in detail the personal and intellectual anthropomorphic characteristics. The reimorphic characteristics, emphasizing the mechanic essence of robots, are divided into physical and functional.

Key words: robot, literary character, science fiction, anthropomorphism of robots.

(Статья поступила в редакцию 13.12.2019)

Н.А. КРАСАВСКИЙ
(Волгоград)

МЕТАФОРА КАК СПОСОБ ЭКСПЛИКАЦИИ РАДОСТИ В РУССКИХ И НЕМЕЦКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТАХ

На материале русских и немецких художественных текстов XIX–XX вв. выявлены наиболее частотные семантические типы метафор при экспликации концепта «радость». К их числу относятся антропоморфная и световая метафоры в русском и немецком языках. Определены когнитивные признаки этого концепта, выраженного метафорой.

Ключевые слова: метафора, эмоция, номинант эмоции, текст, художественный текст, концепт, когнитивный признак, частотность.

Эмотиология (лингвистика эмоций), активно развивающаяся в последние три десятилетия, остается и сегодня на повестке дня филологов [6, с. 7–10; 7, с. 4–7; 8, с. 155–158; 9, с. 53–64; 11; 13, с. 54–79; 14, с. 72–80]. Опи-

сывая состояние эмотиологии, ее родоначальник В.И. Шаховский отмечает: «Плодотворно разрабатываются многие аспекты лингвистики эмоций: аспект языковых / речевых средств и способов их выражения на разных “этажах” языка, каждый из которых, в свою очередь, имеет свои формы и содержание этих средств; аспект функционально-семантической категории эмотивности языка; аспект семасиологический, т. е. аспект изучения семантических признаков и конкретизаторов, которые кодированно представляют информацию об эмотивной потенции (валентности) языковых единиц; аспект социального контекста эмотивности и приращений эмотивных смыслов; аспект соотношения категорий эмотивности, оценочности, экспрессивности, модальности, прагматики» [12, с. 3]. Факт не теряющей своей актуальности как области лингвистического знания эмотиологии объясняется значительной ролью эмоций в познавательном процессе, равно как и их регуляторной функцией в действиях человека и, в частности, в его коммуникативном поведении. Декодирование объектов мира (в широком смысле слова), их систематизация и классификация сопряжены с психоэмоциональной деятельностью человека. При обработке поступающей извне информации человек оказывается в положении «пристрастного» субъекта. Объекты мира им оцениваются в повседневной коммуникативной практике не только рационально, но и эмоционально. Их оценку человек осуществляет исходя из определенной системы ценностей – утилитарных, моральных, этических, эстетических. Именно ценность выступает основанием оценки. Так, С.Ф. Анисимов, дискутируя проблему соотношения этих двух категорий, указывает: «Для каждого вида социальной и духовной деятельности и связанной с нею группы ценностей в качестве критерия оценки выдвигается некий обобщенный образ, образец, стереотип: правило, норма, идеал и тому подобные формальные и неформальные регуляторы коллективной жизни. <...> Эти образцы ценного – правила, нормы, идеалы, каноны – вырабатываются и функционируют в общественном мнении и так или иначе формируют мир оценок, преобладающих в духовной деятельности данного народа, класса, эпохи. В свою очередь господствующие в данной социальной среде оценки ограничивают оценочный произвол индивидов» [1, с. 45].

Характеризуя ценностный потенциал эмоций, А.В. Гулыга отмечает важность эстетики в человеческом общении: «Можно выде-

лить два варианта ценностной эмоции – безусловный (сакраментальный) и эстетический. Сакраментальное отношение включает в себя убеждение в исключительных свойствах объекта. Он наделяется либо необычайной привлекательностью, либо святостью, либо сверхъестественной силой, либо чем-то иным, что ставит человека в зависимое положение, заставляет добиваться обладания объектом или подчиниться ему. Поклонение при этом “прагматично”, само самопожертвование имеет “утилитарный” характер – лишает себя чего-то, либо сакраментальный объект сохранил или приобрел что-либо <...> Критическая оценка здесь сведена до минимума. *Эстетическое отношение* предполагает свободный взгляд на объект, наличие определенной дистанции между объектом и субъектом, бескорыстное любовное предметом, радость игры с ним» (курсив наш. – Н.К.) [5, с. 65].

К числу ключевых проблем, обсуждаемых в рамках эмотиологии, судя по современным публикациям [6, с. 7–10; 11; 13, с. 54–79], относится исследование вербализации психических переживаний в художественной коммуникации, что во многом обусловлено функциональными особенностями этого типа общения. Эстетика художественного слова, стремление писателя к созданию оригинального художественного образа определяют выбор выразительных языковых средств, выражающих в экспрессивной форме коммуникативные интенции создателя произведения. Одним из широко используемых в художественной коммуникации языковых средств, реализующих задачу эстетического воздействия на читателя и, следовательно, воплощающего коммуникативное намерение автора, является метафора. Общеизвестно ее следующее определение: «Троп или механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т. п., для характеристики и наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении» [2, с. 296]. Из дефиниции Н.Д. Арутюновой следует, что метафора – это перенос наименования какого-либо явления на другое явление. В основе этого переноса лежит сравнение. Сущность метафоры, по нашему мнению, удачно раскрыл Ш. Балли: «Величайшее несовершенство человеческого ума состоит в том, что он не способен к абсолютной абстракции; он не может выделить чистое понятие, воспринять идею вне всякой связи с конкретной действитель-

ностью. Мы уподобляем абстрактные понятия предметам чувственного мира, ибо для нас это единственный способ познать их и ознакомить с ними других. Таково происхождение метафоры; метафора – это не что иное, как *сравнение*, в котором разум под влиянием тенденции сблизать абстрактное понятие и конкретный предмет сочетает их в одном слове» (курсив наш. – Н.К.) [4, с. 221]. Что касается основных функций метафоры, то ими принято считать номинативную, когнитивную, экспрессивную и художественно-эстетическую [2, с. 296–297; 3; 10, с. 44–51; 15].

Слова, обозначающие психические переживания человека, часто выступают в качестве компонента метафоры. Они легко метафоризируются в художественной коммуникации, что обусловлено эстетическими и прагматическими задачами автора. В предлагаемой читателю статье ставятся следующие задачи: а) установить наиболее частотные семантические типы метафор при экспликации радости в русских и немецких художественных текстах; б) определить когнитивные признаки концепта радости. Материалом для анализа служат русские и немецкие художественные (прозаические) произведения XIX–XX вв.

Картотека примеров с номинантом эмоции «радость» / «Freude», используемым в русских и немецких художественных произведениях, позволила установить высокий индекс частотности употребления антропоморфной глагольной метафоры. В русских текстах он составил 48% от общей выборки и, соответственно, 49% в немецких текстах. Приведем несколько примеров: *Радость на ее просветлевшем лице жила не более четверти секунды: она услышала голос в телефонной трубке, и лицо тут же помертвело – как лампочка, когда резко падает напряжение* (Андрей Волос. Недвижимость); *Стало приятнее, и тихая радость охватила Андрея* (Анатолий Азольский. Лопушок); *Но в тот же миг радость ушла, наоборот – еще больше помертвело в душе человека, – молния, подождав, вдруг полилась с неба вниз и растеклась по всей линии горизонта* (Нина Садур. Сад); *В эту ночь спать я не ложился, а слонялся по заснувшему поселку, не ощущая усталости, переполненный новым, неизвестным мне чувством, и радость слонялась со мной по пустынным фирсановским улицам* (Борис Левин. Блуждающие огни). Метафоризация номинанта радости, согласно нашим наблюдениям, осуществляется многочисленными глаголами, среди которых выделяется группа наиболее часто используемых –

охватить, оставить, покинуть, вернуться, жить, мелькать. Анализ семантики этих глаголов позволяет заключить, что в них представлен антропоморфный признак. Иначе говоря, данными словами характеризуются действия человека. Переживаемой человеком радости приписываются признаки ее носителя. В немецких примерах с антропоморфной метафорой высокочастотно употребление таких глаголов, как *aufsteigen, bewegen, ziehen, kommen, leben, ergreifen, liegen, sich regen, durchfahren*. Проиллюстрируем сказанное рядом примеров: *Sie hat das Gefühl, seit Wochen nicht mehr so gut wie heute gearbeitet zu haben; ein schwacher Anflug von Freude steigt in ihr auf, als sie die Seite umblättert* (Dücker's Tanja. Spielzone); *Ein Wind von Freude bewegte ihr Haar und straffte ihre Brust und ihr Gesicht* (Seghers Anna. Transit); *Selten lebte reinere Freude im Zellen-gang* (Toller Ernst. Eine Jugend in Deutschland). Приведенные в качестве примера глаголы характеризуют, как правило, перемещение человека в пространстве. Радость уподобляется действиям человека. Ряд глаголов, метафоризирующих номинант радости, в русском и немецком языках являются эквивалентами: ср. *охватить – ergreifen, жить – leben*.

В результате анализа русско- и немецкоязычного материала выявлены следующие когнитивные признаки концепта «радость», эксплицированного антропоморфной метафорой: 1) интенсивность действия (*мелькать, толкать, прыгать, zucken, huschen, aufschließen*); 2) медлительность действия (*тронуть, durchziehen*); 3) обладание (*охватить, ergreifen, überwältigen, sich bemächtigen*); 4) комфорт (*ликовать, jubeln, lachen*); 5) дискомфорт (*раздражать, мучить, bedrängen*); 6) приближение (*прийти, подступить, kommen*); 7) удаление (*уйти, оставить, покинуть, gehen, weichen*); 8) возникновение (*появиться, erstehen*).

Акваметафора, выраженная глагольной лексикой, достаточно часто используется в русских художественных текстах. Индекс частотности ее применения равен 20%. В немецких художественных текстах данный тип метафоры мало распространен (6%). К числу наиболее активно используемых русских глаголов, метафоризирующих номинант радости, относятся *переливать, заливать, затопить, наполнить, нахлынуть*: *Он чувствовал, как ее спокойствие и радость переливаются в него* (Юрий Трифонов. Обмен); *Японец, дрожа от нетерпения, следил за ним, чувствуя, как радость заливает сердце* (Г.Г. Белых. Лапти); *Бешеная радость вмиг затопила грудь. Мо-*

жет, еще не все потеряно? (Алексей Иванов. Географ глобус пропил); *Скотина сама идет, ее уже подгонять не надо, но утренняя радость брызжет из детской души* (Борис Екимов. Проснется день...). В немецких художественных текстах выявлены следующие глаголы, метафоризирующие номинант *Freude*: *durchrieseln, einströmen, sprühen, durchfluten, durchrinnen*. Приведем для иллюстрации два примера: *Die Freude an der Frühe durchrieselte mich* (Strittmatter Erwin. Pony Pedro); *Es ist, als wenn alles stehen bleibt im Körper... ein unbeschreibliches Gefühl, wie die Freude einströmt und die Aufregung aus dem Körper wegdrückt, zwei Faktoren, die mit so krassem Gegensatz gegeneinander toben* (Luckner Felix. Seeteufel).

Число когнитивных признаков концепта радости, эксплицированного акваметафорой, уступает количеству признаков данного концепта, выраженного антропоморфной метафорой: 1) объем (*наполнить, заливать, разлиться, erfüllen, fluten*); 2) глубина (*затонуть*); 3) интенсивность действия (*хлынуть, нахлынуть, захлестнуть, durchfluten*); 4) деинтенсивность действия (*брызгать, sprühen, durchrinnen*); 5) появление (*протечь, einströmen*); 6) исчезновение (*иссякнуть*).

Третью позицию по частотности использования в русских художественных текстах занимает световая метафора (12% от общего количества выявленных метафор), выражающая концепт радости. Этот тип метафоры в немецких художественных текстах также применяется часто (14%). Количество глаголов, которые эксплицируют концепт «радость» / «Freude», в обоих языках лимитировано, однако индекс частотности их применения высок (*сиять, сверкать, блестеть, светиться, озарять, glänzen, erglänzen, scheinen, strahlen, schimmern, blitzen, leuchten*). Приведем соответствующие примеры: *В этот достопамятный день все обедают в комнате бабушки, на всех лицах сияет радость* (Л.Н. Толстой. Отрочество); *Радость сверкнула у того в глазах, он прильнул к губке и с жадностью начал впитывать влагу* (М.А. Булгаков. Мастер и Маргарита); *Грохот стальных колес по стальным рельсам, и железный ляг вагонов, мчащих к фронту стальные массы танков, и молодые голоса, и холодный ветер с Волги, и огромное, в звездах небо как-то по-новому коснулись его, не так, как секунду назад, не так, как весь этот год с первого дня войны, – в душе сверкнула надменная радость и жестокое, веселое счастье от ощущения боевой, грозной и грубой силы...* (Василий Гроссман. Жизнь и судьба);

Und trotzdem erglänzte ein Anflug von Freude auf seinem Gesicht, die kostbaren Dingen zu gelten schien, wie man sie selten im Leben findet (Seghers Anna. Transit); *Aus Theresens Augen strahlte die reinste Freude, als sei es ihr ganz gleichgültig, ob Karl etwas verbrochen hatte oder nicht, ob er gerecht beurteilt worden war oder nicht, wenn man ihn nur gerade entwischen ließ, in Schande oder in Ehren* (Kafka Franz. Amerika); *In die Herzen der Teilnehmer und der Zuschauer aber scheint eine überschwengliche Freude, eine innerlichste Glücksbefriedigung eingezogen zu sein* (Werfel Franz. Die Vierzig Tage des Musa Dagh). Рассматриваемый концепт, эксплицированный световой метафорой, характеризуется в обоих языках, судя по материалу, признаком интенсивности.

Индекс частотности употребления огневой метафоры в русских художественных текстах составляет 11%, в то время как в немецких – 3,5%. Радость в русских текстах выражена преимущественно такими глаголами, как *разгораться, вспыхнуть, гореть*. Количество немецких глаголов, выступающих компонентом метафоры, ограничивается двумя лексемами – *glimmen* и *aufflammen*. Приведем несколько примеров: *В ней разгоралось – но не стыд совсем, а если радость – то не покойная* (Александр Солженицын. В круге первом); *Вот так, бывало, редко улыбался, но улыбнется – и радость вспыхнет, как спичка в темноте* (Фазиль Искандер. Лошадь дяди Кязыма); *Радость загорелась в маленьких глазках Штурман Жоржа, и она сказала, смягчая свое контральто* (М.А. Булгаков. Мастер и Маргарита); *In den Augen der Russen und Kasachen, Ukrainer und Armenier glomm eine seltene Freude* (Neutsch Erik. Spur der Steine); *Freude, Stolz, geschmeichelte Eitelkeit flammten in ihm auf* (Ebner-Eschenbach Marie. Agave). Когнитивные признаки концепта «радость» / «Freude» следующие: 1) внезапность возникновения (*вспыхнуть, aufflammen*); 2) интенсивность действия (*вспыхнуть, glimmen*).

Индекс частотности использования остальных типов метафоры (механическая, цветовая, милитарная) в русских и немецких художественных текстах низок (не более 3%). Исключение составляет в немецких художественных текстах зооморфная метафора (15%). Метафора в этих текстах эксплицируется в основном посредством глаголов *huschen, zucken, sich regen, kommen*: *Als er mich erblickte, huschte es wie große Freude über sein Gesicht, und lächelnd nickte er mir einige Male grüßend zu und wandte sich danach schnell zur Seite* (Christ Lena. Er-

innerungen einer Überflüssigen); *Endlich zuckte es wie der Ansatz einer wilden Freude über seine Miene* (Werfel Franz. Die Vierzig Tage des Musa Dagh).

По нашему мнению, заслуживает внимания факт указания на локус переживания радости в русских художественных текстах – это душа. Приведем несколько примеров: *Похоже, встрепенулась – вспомнилась в душе его какая-то радость* (Василий Шукшин. Калина красная); *Мы насадим новый сад, роскошнее этого, ты увидишь его, поймешь, и радость, тихая, глубокая радость опустится на твою душу, как солнце в вечерний час, и ты улыбнешься, мама!* (А.П. Чехов. Вишневый сад); *Сегодня утром проснулась, увидела массу света, увидела весну, и радость заволновалась в моей душе, захотелось на родину страстно* (Вацлав Михальский. Весна в Карфагене); *Все затопали, зашумели, радость и печаль пронзили бедную душу девушки, она вроде бы увидела чужого принца* (Людмила Петрушевская. Колыбельная птичьей родины); *В голосе его прошипелась ненависть, полная любви; чувства эти смешались, и в разъяренную душу брата Родolfo тихо вползала радость* (Анатолий Азольский. Монахи). Следует отметить, что, во-первых, лексема *душа* как хранилище и место переживания радости активно используется в русских художественных текстах как XIX, так и XX в., и, во-вторых, в немецких художественных текстах ее эквиваленты (*Seele, Gemüt*) не обнаружены.

Подведем итоги. Концепт радости наиболее часто эксплицируется как в русских, так и в немецких художественных текстах глагольной антропоморфной метафорой, что обусловлено психологической склонностью человека приписывать объектам чувственной сферы его собственные действия. Широкое распространение в художественном дискурсе световой глагольной метафоры, выражающей рассматриваемый концепт, объясняется, на наш взгляд, самой природой эмоции радости, представляющей собой позитивный психологический феномен. Человеческое стремление к переживанию этой эмоции имеет своим результатом использование в языке множества лексем, обладающих положительной коннотацией (*сиять, светиться, озарять, glänzen, erglänzen, strahlen, leuchten* и др.). Основные когнитивные признаки концепта радости, выраженного различными типами метафоры в русских и немецких художественных текстах, следующие: 1) интенсивность дей-

ствия; 2) медлительность действия; 3) обладание; 4) комфорт; 5) приближение; 6) удаление; 7) возникновение; 8) объем; 9) глубина. Этнокультурная специфика рассматриваемого концепта, судя по нашему материалу, сводится к обозначению в русских художественных текстах локуса переживания радости – души.

Список литературы

1. Анисимов С.Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М.: Мысль, 1988.
2. Арутюнова Н.Д. Метафора // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 1990. С. 296–297.
3. Балашова Л.В. Русская метафорическая система в развитии: XI–XXI вв. М.: Рукописные памятники Древней Руси: Знак, 2014.
4. Балли Ш. Французская стилистика. 2-е изд., стер. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
5. Гулыга А.В. Эстетика в свете аксиологии. СПб.: Алетейя, 2000.
6. Ионова С.В., Ларина Т.В. Лингвистика эмоций: от теории к практике // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Лингвистика. 2015. № 1. С. 7–10.
7. Красавский Н.А. Концепт «Радость» в русской лингвокультуре (на материале словарных статей и ассоциативного словаря) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2010. №5(49). С. 4–7.
8. Красавский Н.А. Концепт «Безжалостность» в романе Роберта Музиля «Душевные смуты воспитанника Терлеса» // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2017. № 7(120). С. 155–158.
9. Манджиева С.В., Халгаева Д.Д. Лингвокультурологические характеристики эмоционального концепта «обида» в английском и калмыцком языках // Вестн. Калм. ун-та. 2019. № 2(42). С. 53–64.
10. Павлючко И.П. Художественная метафора в системе эмотивной компетенции автора // Эмотивный код языка и его реализация: кол. моногр. Волгоград: Перемена, 2003. С. 44–51.
11. Стефанский Е.Е. Концептуализация негативных эмоций в мифологическом и современном языковом сознании (на материале русского, польского и чешского языков): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2009.
12. Шаховский В.И. Введение // Эмотивный код языка и его реализация: кол. моногр. Волгоград: Перемена, 2003. С. 3–4.
13. Шаховский В.И. Когнитивная матрица эмоционально-коммуникативной личности // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Лингвистика. 2018. Т. 22. № 1. С. 54–79.
14. Штеба А.А. Смешанная эмоция и ее функционально-прагматический потенциал (на примере номинанта «Нелюбовь») // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Лингвистика. 2015. №1. С. 72–80.

15. Шустрова Е.В. Когнитивно-дискурсивное исследование концептуальной метафоры в афроамериканской художественной картине мира: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 2008.

* * *

1. Anisimov S.F. Duhovnye cennosti: proizvodstvo i potreblenie. M.: Mysl', 1988.

2. Arutyunova N.D. Metafora // Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar'. M.: Sov. encikl., 1990. S. 296–297.

3. Balashova L.V. Russkaya metaforicheskaya sistema v razvitii: XI–XXI vv. M.: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi: Znaki, 2014.

4. Balli Sh. Francuzskaya stilistika. 2-e izd., ster. M.: Editorial URSS, 2001.

5. Gulyga A.V. Estetika v svete aksiologii. SPb.: Aletejya, 2000.

6. Ionova S.V., Larina T.V. Lingvistika emocij: ot teorii k praktike // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Lingvistika. 2015. № 1. S. 7–10.

7. Krasavskij N.A. Koncept «Radost'» v russkoj lingvokul'ture (na materiale slovarnyh statej i asociativnogo slovarja) // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2010. №5(49). S. 4–7.

8. Krasavskij N.A. Koncept «Bezzhalostnost'» v romane Roberta Muzilya «Dushevnye smuty vospitannika Terlesa» // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2017. № 7(120). S. 155–158.

9. Mandzhieva S.V., Halgaeva D.D. Lingvokul'turologicheskie karakteristiki emocional'nogo koncepta «obida» v anglijskom i kalmyckom yazykah // Vestn. Kalm. un-ta. 2019. № 2(42). S. 53–64.

10. Pavlyuchko I.P. Hudozhestvennaya metafora v sisteme emotivnoj kompetencii avtora // Emotivnyj kod yazyka i ego realizacija: kol. monogr. Volgograd: Peremena, 2003. S. 44–51.

11. Stefanskij E.E. Konceptualizacija negativnyh emocij v mifologicheskom i sovremennom yazykovom soznanii (na materiale russkogo, pol'skogo i cheshskogo yazykov): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2009.

12. Shahovskij V.I. Vvedenie // Emotivnyj kod yazyka i ego realizacija: kol. monogr. Volgograd: Peremena, 2003. S. 3–4.

13. Shahovskij V.I. Kognitivnaya matrica emocional'no-kommunikativnoj lichnosti // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Lingvistika. 2018. T. 22. № 1. S. 54–79.

14. Shteba A.A. Smeshannaya emociya i ee funkcional'no-pragmaticeskij potencial (na primere nominanta «Nelyubov'») // Vestn. Ros. un-ta druzhby narodov. Ser.: Lingvistika. 2015. №1. S. 72–80.

15. Shustrova E.V. Kognitivno-diskursivnoe issledovanie konceptual'noj metafory v afroamerikanskoj hudozhestvennoj kartine mira: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Voronezh, 2008.

Metaphor as the way of joy explication in Russian and German fiction texts

The article reveals the most frequent semantic types of metaphors during the explication of the “joy” concept based on the Russian and German fiction texts of the XIX–XX centuries, that include the anthropomorphical and light metaphors in Russian and German languages. There are defined the cognitive criteria of the concept expressed by a metaphor.

Key words: metaphor, emotion, nomination of emotions, text, fiction text, concept, cognitive criterion, frequency.

(Статья поступила в редакцию 02.09.2019)

**С.В. БЕСПАЛОВА, И.В. ТРЕТЬЯКОВА,
Л.Н. КУЗНЕЦОВА**
(Саранск)

ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НОВОСТНОГО НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА

Рассматривается специфика структурной организации немецкоязычного новостного дискурса. На основе анализа выявлено, что немецкоязычные новостные тексты характеризуются наличием определенных устойчивых структурных особенностей и иерархической последовательностью элементов. Соблюдение этих требований является необходимым условием создания текстов данного жанра.

Ключевые слова: структурная организация, немецкоязычный дискурс, интернет-новости, новостной дискурс.

При обращении к вопросу изучения дискурса новостного характера особое внимание уделяют, как правило, его лексико-грамматической составляющей, в то время как изучение структурной специфики дискурса интернет-новостей немецкоязычной прессы остается без должного внимания. Специфика общения участников компьютерной коммуникации определяется не только использованием комбинации определенных лексических единиц,

относящихся к разным стилям и регистрам, но и в особенностях его структурной организации и оформления [1; 2].

Проведенный анализ таких онлайн-изданий, как *Berliner Morgenpost*, *Berliner Zeitung*, *Börsen Zeitung*, *Frankfurter Rundschau Zeitung*, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, *Süddeutsche Zeitung*, показал, что немецкоязычные новостные тексты характеризуются определенными устойчивыми структурными особенностями и иерархической последовательностью элементов (рубрика, заголовок, подзаголовок, вводный абзац информационного сообщения, текст, ссылка), соблюдение которых является необходимым условием создания текстов данного жанра. Рассмотрим следующий пример:

<i>POLITIK</i>	– рубрика
<i>Deutsch-türkische Beziehung</i>	– подзаголовок
<i>Asyl für Putschisten?</i>	– заголовок
<i>Die Stimmung zwischen Deutschland und der Türkei erreicht einen neuen Tiefpunkt. Berlin gewährt Inhabern türkischer Diplomatenvässe Schutz vor der eigenen Regierung. Ankara droht der Bundesregierung mit Konsequenzen.</i>	– вводный абзац информационного сообщения
<i>Deutschland gewährt nach dem gescheiterten Putschversuch in der Türkei erstmals Inhabern von Diplomatenvässen Schutz – und die Bestätigungen der Angelegenheit von offizieller Seite bleiben äußerst zurückhaltend. In „einige Fällen“ seien die Asylanträge von türkischen Diplomatenvassinhabern positiv entschieden worden, heißt wortgleich vom Bundesinnenministerium und dem ihm unterstellten Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Bamf)...</i>	– основной текст
<i>Hier können Sie die Rechte an diesem Artikel erwerben [5]</i>	– ссылка

Заголовок новостного текста, как правило, представляет новую, незнакомую реципиенту информацию и поэтому является ремой по отношению к тексту всей статьи. Заголовки подразделяются на классифицирующие, информирующие, интригующие.

Классифицирующие заголовки могут быть рубрикой и соотносят текст лишь с определенным типом текста или тематической сферой: *Chronik, Werbung, Stadtleben, Umschau, Kultur, Mode, Trends, Leute von heute, Politik, Die Gegenwart, Wirtschaft, Arm und Reich, Neue Mobilität, Energiepolitik, Macht im Internet, Internet in der Industrie, Tipp und Freihandeln, Netzwirtschaft, Eurokrise, Wirtschaftspolitik, Konjunktur, Recht & Steuer, Immobilien, Finanzen, Geld-*

anlage, Aktien, Fonds & mehr, Börsenspiel, Vermögens-Check, Feuilleton, Debatten, Bücher, Medien, Kino, Bühne und Konzert, Kunstmarkt, Forschung und Lehre, Geisteswissenschaften, Familie, TV- & Radioprogramm, Kulturkalender, Literaturkalender, Ticket-Portal, Bibliothek, Fußball, Formel 1, Mehr Sport, Eishockey-WM, Sportpolitik, Sport Live, Gesellschaft, Menschen, Kriminalität, Unglücke, Gesundheit, Tiere, Jugend schreibt, Stil, Mode & Design, Essen & Trinken, Leib & Seele, Drinnen & Draußen, Technik & Motor, Auto & Verkehr, Computer & Internet, Audio & Video, Umwelt & Technik, Wissen, Nobelpreis, Medizin & Ernährung, Weltraum, Leben & Gene, Forschung & Politik, Drittekultur, Gehirntaining, Reisekompass, Wetter, Routenplaner, Leserreisen, Beruf & Chance, Arbeitswelt, Hochschulanzeiger, Karriere-möglichkeiten für Berufserfahrene [6].

Информирующие заголовки сообщают в кратком виде о содержании новости, формируют основную мысль текста: *CSU Parteitag; Ungleichheit in Deutschland; Soziale Gerechtigkeit; Die Oberschicht am Tegernsee; Fußball-WM 2026; Fahrt auf dem Vulkan; Buch über Berliner Kneipen; Suche nach dem Superakku; Hoffnung auf Netzhaut-Heilung; Hunde- und Pferdezucht, Die neue Gastlichkeit; Ultimatum für Rundfunklizenz.* Интригующие заголовки привлекают внимание читателя неоднозначностью своего содержания, обычно выраженного в экспрессивной форме: *Goethe war schon einen Schritt weiter; Das Gold schwimmt jetzt im Glas; Seid gnädig mit uns, Kaiser der Unterwelt!; Alles steht Kopf; Weg mit der Wippe!; Es lebe die Kunst!; Nur welche? Und warum? Bitte loslieben!; Die Stones kommen; Youtuber schalten sich ab; Der Tag kompakt – die Übersicht für Eilige; Trump ist bei der Deutschen Bank hochverschuldet; Kohl und seine Familie – eine öffentliche Tragödie; Warum Merkel und Franziskus so viel lächeln [Ibid.].*

Следует обратить внимание на следующий компонент структуры – вводный абзац информационного сообщения, обычно содержащий резюме наиболее существенных или интересных фактов, детальное изложение материала, отвечающее на следующие вопросы: *Когда? Кто? Где? Почему? Что? Как?*

<i>Vor einem Jahr</i>	– когда?
<i>Horst Seehofer</i>	– кто?
<i>Aufdem CSU-Parteitag</i>	– где?
<i>Horst Seehofer führte die Bundeskanzlerin</i>	– что?
<i>Doch in seiner Rede schlägt der bayerische Ministerpräsident ganz neue Töne zum Umgang mit Angela Merkel an.</i>	– как?

Vor einem Jahr führte Horst Seehofer die Bundeskanzlerin auf dem CSU-Parteitag vor. Diesmal hat er sie gar nicht erst eingeladen. Doch in seiner Rede schlägt der bayerische Ministerpräsident ganz neue Töne zum Umgang mit Angela Merkel an [3].

Важным элементом для многих интернет-новостей является система комментариев *Kommentare* или *Lesermeinungen*. Она дает возможность устанавливать связь с аудиторией и формировать сообщество вокруг той или иной новости.

Возможность распространения интернет-новости может осуществляться реципиентом посредством вторичной публикации, размещенной в социальной сети или блоге, со ссылкой на источник: *Teilen, Twitern, E-mailen, (Süddeutsche) sz-onlinebeifacebook, sz-onlineintwitter, sz-onlineaufgoogle+, rss-feedsvonz-online (Sächsische)* или в разделе *Permalink* [7].

В структуру интернет-новостей часто входит раздел «Рекомендации» (*Weitere Empfehlungen*). В данном разделе размещают те релевантные ссылки, которые наиболее похожи по своему контексту с основной новостью. Степень релевантности – это значимость в моменте времени, как правило, максимальный уровень адекватности, соответствия, необходимости, применимости с точки зрения наблюдателя.

Рассмотрим подробнее текстообразующие компоненты в текстах интернет-новостей, которые играют достаточно большую роль в структурной организации новостного дискурса. К таковым можно отнести словосочетания, обозначающие ссылки на источник информации либо близкие по содержанию источники, гипертексты, и словосочетания, используемые для введения авторских цитат, для придания новостному тексту форматной целостности. Рассмотрим эти текстообразующие элементы в отдельности.

Гипертекстуальность является важной отличительной характеристикой дискурса интернет-новостей и дает представление о том, насколько достоверны изложенные в материале факты и заслуживают ли они доверия. Источник информации всегда ясен. От него зависят ценность и объективность события и уровень воздействия на читателя.

Тексты интернет-новостей содержат значительное количество таких ссылок на источник: *wie Analysten sagten...; wie Marktexperte sagte...; laut Information aus Regierungskreis...; laut Kriegs – Kritiker...; nach dem Be-*

richt des Focus...; nach Ansicht der Experten...; laut Drehbuchautor... и т. д. Вышеперечисленные компоненты продемонстрируем в следующих примерах: **Wie meldete der frühere Vizekanzler Klaus Kinkel, das Megathema Bildung darf nicht im aktuellen Getöse mancher Koalitionsstreitigkeiten untergehen** [6]; **Die Spezialeinheiten arbeiten in Syrien und Irak daran, Terroristen „unschädlich zu machen“**. **Laut Berichten setzen sie irakische Spezialeinheiten gezielt auf französische Staatsbürger an** [Ibid.]; **Rettungskräfte konnten dem 50-jährigen Mann allerdings nicht mehr helfen, er war verstorben. Nach ersten Ermittlungen liegen keine Hinweise für Fremdverschulden vor. Die Kriminalpolizei hat die weitere Bearbeitung übernommen** [7].

Особенно популярными становятся ссылки на достоверность предлагаемой информации при помощи современных интернет-приложений и сообществ, такие как Facebook, Instagram и Twitter: **Nacktheit bei Facebook und Instagram: Wir kämpfen nicht für Perverslinge. Das Thema Nacktheit bei Facebook und Instagram polarisiert** [5]; **...Politiker Arnold Schwarzenegger rief in einem Instagram-Video zu einer Revolution an der Basis auf...; ...Bürgermeister Piet Mayr am 20. Februar auf seiner Facebook-Seite. Darüber viele Ausrufezeichen, darunter...; ...schrieb ein Autofahrer aus dem Ruhrgebiet bei Facebook, kurz vor der Landtagswahl, dass er vor noch nicht...; ...zusammenrücken», schrieb Grande vergangene Woche bei Twitter, uns gegenseitig helfen, mehr lieben, lauter singen... [6]; **Die radikalislamischen Taliban wiesen in einer Botschaft über einen Whatsapp-Kanal jegliche Beteiligung zurück; Abdullah sei unverehrt, teilte dessen Büro über den Kurznachrichtenforum Twitter mit** [7].**

Если автор не делает ссылку на достоверный источник информации, то зачастую присутствует определенная ссылка на какой-то источник: *einer der Konferenztteilnehmer, laut Bestätigung der Augenzeugen, einer der russischen Diplomaten in Deutschland, einer der Kongressdelegierte.*

Таким образом, при помощи ссылок на различные источники создатели интернет-новостей, во-первых, подчеркивают достоверность распространяемой информации, во-вторых, задают общению с массовой аудиторией особую объективную тональность. Употребление ссылок на источники необходимо, поскольку в противном случае текст становится выражением субъективного мнения автора или редакции.

Следующим текстообразующим компонентом выступает форма различного рода цитат в тексте. Цитирование – это один из важнейших составных элементов новостей, поскольку одновременно со ссылкой на источник информации оно способствует объективному выстраиванию информационного ряда.

Тот факт, что цитируемый материал составляет значительную долю в общем массиве новостного текста, обусловлен все тем же стремлением к нейтрально-объективному стилю изложения. Включение в текст большого количества высказываний известных людей позволяет придать ему необходимый для данного жанра оттенок объективности и непредвзятости.

Следует отметить, что и сам характер цитирования в интернет-новостях отличается от использования цитат в других типах дискурса. Большинство высказываний, часто достаточно объемных, выполняют не просто иллюстративную функцию, дополняя ту или иную мысль автора, но играют вполне самостоятельную роль, интегрируясь в новостной текст в качестве полноправной составной части. Некоторые высказывания могут содержать идиоматические выражения, которые оказываются интегрированными в общую многослойную фактуру текста новостей. При этом цитируемые фрагменты могут выстраиваться следующим образом:

– в виде прямой речи (*«Ich weiß, dass ich diese Woche nie vergessen werde»*, sagt Lisa Batiashvili. Die Geigerin ist gerade dabei, sich auf zwei der populärsten Ereignisse in der Berliner Klassik-Saison vorzubereiten [3]; *Als Antwort auf diese Gewalt müssen wir enger zusammenrücken*, schrieb Grande vergangene Woche bei Twitter, «uns gegenseitig helfen, mehr lieben, lauter singen und noch netter und großzügiger zu sein als bisher [6]; Fußball-Argentinien traf die Nachricht hart. *„Gehe nicht“*, flehte die Sportzeitung „Olé“. *«Ich will weinen. Das ist nicht fair. Nicht dieses Mal. Du hast alles gegeben»*, schrieb ein Kommentator der Zeitung „Clarín“. *„Dein Schmerz tut weh“*, twitterte die ehemalige Weltklasse-Tennispielerin Gabriela Sabatini. Er habe ihn *„noch nie so schlimm gesehen“*, betonte Messis Auswahlkollege und guter Kumpel, Sergio Agüero [3]; Der Mehrheitsführer im Repräsentantenhaus, Paul Ryan, erklärte: *„Wir lassen unsere Menschlichkeit nicht hinter uns, wenn wir hier ins Parlament kommen. Trotz all des Lärms und der Wut, wir sind eine Familie.“* Ryan sagte auch: *„Ein Angriff auf einen von uns ist ein An-*

griff auf uns alle“ [4]; ...*«Ich danke den Leuten für ihre Treue»*, sagte er seinerzeit im dpa-Interview in Rom. *„Besonders den Deutschen“*, fügte er mit seiner sonoren Stimme auf leicht gebrochenem Deutsch hinzu [7]; ...*„Meiner Meinung nach sollte dagegen hart vorgegangen werden“*, sagte der DFB-Verteidiger [6]);

– в виде косвенной речи (Beyer sei einer breiten, auch internationalen Öffentlichkeit 1995 bekannt geworden mit seinem Roman „Flughunde“. *Darin erzähle er vom Zweiten Weltkrieg, von der Instrumentalisierung der Sprache durch die Propaganda und von Experimenten mit menschlichen Stimmen. Beyer hatte auch für die Sächsische Zeitung als Kolumnist geschrieben* [3]; *Soeben hatte ein russischer Reporter den beim AS Rom beschäftigten deutschen Nationalspieler gefragt, ob er in Italien Kurorte kenne, die mit Sotschi vergleichbar wären, und augenblicklich äußerte sich wahres Entsetzen in Rüdigers Mienenspiel... [6]; Jeff Duncan, Republikaner im Repräsentantenhaus, schilderte, wie der Mann ihn auf dem Parkplatz fragte, ob Republikaner oder Demokraten dort trainierten; Der demokratische Senator Bernie Sanders, den der Attentäter unterstützt hatte, sagte, jegliche Gewalt sei zu verurteilen und die Tat sei verachtenswert* [4]; *An mangelnder Reibung und Kontakt mit außen fehle es seinem Sohn Paul nicht, ist sich Rainer G. sicher. Sein Sohn sei in acht Vereinen Mitglied, darunter Schach, Tanzen, Roboterprogrammieren* [3]);

– в виде отдельных словосочетаний, выделенных кавычками (Merkel betonte offensichtlich mit Blick auf entsprechende Befürchtungen von konservativen Unionsvertretern, in der Diskussion gehe es *„nicht darum, die Wertebasis zu verändern. Sondern es geht darum, sie mit Leben in einer sich schnell verändernden Welt zu füllen“* [Ibid.]; Merkel sagte nach der Audienz, es sei ein *„sehr ermutigendes Gespräch“* gewesen; Im Schnitt liege die Betriebszugehörigkeit bei 20 Jahren, *„für uns ein Symbol für gute Unternehmenskultur“*, sagte Waßner [6]).

Итак, рассмотрев основные особенности структурной организации немецкоязычного дискурса интернет-новостей, мы приходим к выводу, что четко организованная структура интернет-новости позволяет реципиенту лучше воспринимать новую информацию, пользоваться ею самостоятельно, иметь возможность комментировать интересующую информацию и составлять собственное мнение через осуществляемое автором прагматическое воздействие.

Список литературы

1. Беспалова С.В., Третьякова И.В., Кузнецова Л.Н. Новостной немецкоязычный текст онлайн-прессы и его грамматические особенности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3(81). Ч. 2. С. 291–293.
2. Кузнецова Л.Н., Беспалова С.В., Третьякова И.В. Фоностилистические особенности рекламных объявлений немецкоязычной прессы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 3-1(81). Ч. 2. С. 121–123.
3. Berliner Morgenpost [Electronic resource]. URL: <https://abo.morgenpost.de> (дата обращения: 23.12.2019).
4. Frankfurter Rundschau Zeitung [Electronic resource]. URL: <http://www.fr-online.de> (дата обращения: 23.12.2019).
5. Frankfurter Allgemeine Zeitung [Electronic resource]. URL: <http://www.faz.net> (дата обращения: 09.12.2019).
6. Süddeutsche Zeitung [Electronic resource]. URL: <http://www.sueddeutsche.de> (дата обращения: 23.12.2019).
7. Sächsische Zeitung [Electronic resource]. URL: <http://www.sz-online.de> (дата обращения: 15.12.2019).

* * *

1. Bepalova S.V., Tret'yakova I.V. Kuznecova L.N. Novostnoj nemeckoyazychnyj tekst onlajn-pressy i ego grammaticheskie osobennosti // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2018. № 3(81). Ch. 2. S. 291–293.
2. Kuznecova L.N., Bepalova S.V., Tret'yakova I.V. Fonostilisticheskie osobennosti reklamnyh ob#yavlenij nemeckoyazychnoj pressy // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2018. № 3-1(81). Ch. 2. S. 121–123.

Peculiarities of structural organization of news German discourse

The article deals with the specificity of the structural organization of the German news discourse. There is revealed on the basis of the analysis that German news texts are characterized by the existence of the definite strong structural peculiarities and the hierarchical sequence of the elements. The compliance with the requirements is the necessary condition of the texts' creation of the genre.

Key words: *structural organization, German discourse, online news stories, news discourse.*

(Статья поступила в редакцию 09.01.2020)

О.С. МАКАРОВА, О.Н. ТЮТЮНОВА
(Волгоград)

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИХ КОНЦЕПТОВ Ф. НИЦШЕ «ЧЕЛОВЕК», «СОВЕСТЬ», «ДУХ», «ДОБРОДЕТЕЛЬ» СКВОЗЬ ПРИЗМУ СУДЕБНОГО ДИСКУРСА

Рассматриваются особенности индивидуальных концептов «человек», «совесть», «дух», «добродетель» немецкого философа Фридриха Ницше. Выявлены способы обозначения и выражения данных концептов средствами вторичной номинации в рамках судебного дискурса.

Ключевые слова: *институциональный дискурс, судебный дискурс, лингвоаксиология, индивидуально-авторский концепт, элитарная языковая личность, метафора.*

В русле прагма- и социолингвистических исследований особое место занимают работы, посвященные описанию институционального и ритуального типов дискурса. В качестве примера дискурса, объединяющего институциональные и ритуальные характеристики, можно назвать дискурс судебного заседания.

В работах, посвященных исследованию дискурса судебного заседания, отмечается, что его институциональность определяется соотнесенностью с понятием социального института – суда, который, в сущности, определяет его лингвосемиотическое пространство. В то же время ритуальность дискурса судебного заседания выражается в построении по заданному сценарию, содержащему компоненты сугубо протокольного порядка. Целью данного институционального типа общения с ярко выраженной сценарностью является установление истины, в частности причастности / непричастности его главного агента – подсудимого – к нарушению закона.

Дискурсоразвертывание происходит между участниками судебного разбирательства, которые проявляют себя как языковые личности и по-разному вербализуют свои коммуникативные интенции. Описание данного дискурса с точки зрения его институциональной природы предполагает анализ и детальное изучение таких характеристик, как участники, хронотоп, цели, ценности, коммуникативные

стратегии, жанры, прецедентные тексты и дискурсивные формулы [2, с. 94].

Говоря о ценностях дискурса судебного заседания, заметим, что представляется сложным составить их полный перечень. С одной стороны, ценности любого юридического дискурса отражены в законах, правовых нормах, правительственных или административных решениях, с другой – в этом типе дискурса заложены практически все общечеловеческие моральные ценности, представляющие все, что осуждается или находит одобрение во все времена. Иными словами, в процессе судебного заседания дается не только юридическая или правовая, но и моральная или нравственная оценка деяниям человека. Она включает в себя одобрение или осуждение человеческих поступков с позиции тех требований, которые содержатся в моральном сознании общества, социально-классовой общности людей, тех или иных личностей. Ценности дискурса судебного заседания особенно ярко представлены в высказываниях участников процесса по итогам проведенного судом расследования обстоятельств дела и в заключительном выступлении судьи [3, с. 86].

Бесспорно, судебное красноречие может представлять интерес для целого ряда научных дисциплин. Основной функцией выступления в контексте судебного процесса как с позиции риторики, так и с позиции теории дискурса признана функция оказания эмоционального воздействия на формирование определенного отношения к тем или иным реалиям жизни. Материалом исследования судебной риторики служит, например, текстовая форма скриптов телевизионных судебных разбирательств, основанных на реальных судебных делах, приближенных к ним и адаптированных для формата телевизионных передач.

В данной статье при описании дискурсивных характеристик и ценностей судебного дискурса мы хотели бы выйти за рамки рассмотрения судебной коммуникации в формате телевизионного шоу и обратиться к работам немецкого философа и ученого Фридриха Ницше, творчество которого неразрывно связано с размышлениями о феномене человека. В его трудах представлена собственная концепция миропонимания, поражающая своими неординарными суждениями и переживаниями, поскольку Ф. Ницше посредством афористического языка соотносит представление о личностных смыслах с общепринятым пониманием об индивидууме.

Например, при описании ницшеанского концепта «Mensch» («человек») убедительно представлены образные и ценностные характеристики человека: интеллектуальная деятельность, эмоциональные переживания, волевые усилия, моральные установки [1, с. 15].

В качестве материала для написания данной статьи использовались тексты произведений Фридриха Ницше *Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen, Der Antichrist, Jenseits von Gut und Böse, Menschliches, Allzumenschliches I, Unzeitgemässe Betrachtungen*. Нельзя не отметить, что в выбранных работах суждения автора в адрес человека, человека толпы имеют зачастую «обвинительный» характер. Кроме того, отличительным свойством указанного материала является монологичность изложения собственных воззрений. Персональная, нередко негативная оценка человека толпы реализуется в произведениях немецкого философа посредством использования разнообразных лингвостилистических средств и приемов, к наиболее часто используемым относится метафора. Указанные особенности анализируемых нами текстов позволяют говорить об их сходстве с заключительной речью председательствующего судьи, где тот обращает внимание участников судебного разбирательства на мотивы принятого решения, дает оценку поведения участников заседания, высказывает собственное мнение по рассматриваемому вопросу.

Целесообразно вначале отметить группу метафор в произведениях Ф. Ницше, объединенных общим значением, представленным так называемой судебной лексикой: *aber Blut ist der schlechteste Zeuge der Wahrheit; Blut vergiftet die reinste Lehre noch zu Wahn und Hass der Herzen; der bewusste Advokat des Nichts und der Verneinung als Vertreter der Wahrheit* [5, S. 101, 9].

Суждения об истине, которая является центральным понятием дискурса судебного заседания, находим в примерах с генетивной метафорой. Согласно представлениям Ф. Ницше, у истины можно состоять на службе: *Diener der Wahrheit* [4, S. 76]. По мнению философа, истина может быть презираемой: *als Verächter der Wahrheit* [5, S. 25]. Здесь же приведем примеры метафорических значений, в которых истина, подобно человеку, может быть громкой и одновременно жесткой – *unter lauten harten Wahrheiten* [9, S. 125] – или нагой и дешевой – *die nackte und billige Wahrheit* [6, S. 144]. Отсюда следует, что в понимании немецкого уче-

ного истина считается истиной, поскольку она не прикрыта завесой лжи, однако правда для толпы не несет никакой ценности. Стремление человека к истине (а в узком смысле к правде, признанию правды и подлинности, нравственным идеалам) ограничено тем, что она практически всегда нелегальна, ее постижение связано с определенными затратами умственных сил, на что способен далеко не каждый. В приведенных примерах снова прослеживается презрительное отношение Ф. Ницше к человеческой натуре, слабой и трусливой.

В выступлениях профессиональных и непрофессиональных участников судебного заседания часто можно заметить призыв поступать по совести. Обращение к таким высоким и абстрактным понятиям, как «истина», «совесть», «стыд», «вина», находим также в работах Ф. Ницше. Давая определенные характеристики совести, немецкий философ использует оригинальные сравнения, описывающие ее особенно разнообразно, что также может являться доказательством приоритетности этого феномена для ценностной системы самого философа. В проанализированных работах совесть непосредственно связана с чувством вины, представлена как одна из форм нравственного самоконтроля человека и наделяется автором следующими характеристиками: *плохая, отшельническая, чистая, утонченная, расслабленная, многосторонняя, избалованная, слабая, измученная, неумолимая, чуткая*. Приведем некоторые примеры: *die Menschen eines unerbittlichen und zarten Gewissens...*; *einem mürben, vielfachen und viel verwöhnten Gewissen* [6, S. 211, 58]; *ein Capital des guten Gewissens; schwaches Gewissen; einen Beigeschmack des gequälten Gewissens* [7, S. 504, 324, 136].

Болезни, сопровождавшие Ф. Ницше значительную часть его жизни, вероятно, могут объяснить некоторые случаи его обращения к метафорическому переносу, в котором, например, нечистая совесть коррелирует с данной областью: *ich nehme das schlechte Gewissen als die tiefe Erkrankung; das schlechte Gewissen gewachsen ist... dieses hässliche Gewächs* [Ibid., S. 321, 325].

В центре внимания судебного разбирательства находится подсудимый. В текстах немецкого философа «подсудимым» является человек толпы, который в суждениях Ф. Ницше «обвинительного» характера получает негативную оценку немецкого философа, что не оставляет сомнения в отрицании им человека

как личности, достойной подражания. Человек, по мнению Ф. Ницше, не обладает никакими добродетелями. И сама добродетель наделяется отрицательными качествами, можно проследить аналогию с жестокостью, также оформленную метафорическими единицами: *so wie es auch zur Tugend einer solchen Seele in diesen Zuständen gerechnet wird, in der Grausamkeit erfinderisch und unersättlich zu sein; die verfeinerte Grausamkeit als Tugend* [7, S. 30, 39]. Добродетель, равно как и человек, обладает ревностью. С позиции Ф. Ницше, ревность также причислена к отрицательному полю человеческих характеристик: *Eifersüchtig ist jede Tugend auf die andre und ein furchtbares Ding ist Eifersucht. Auch Tugenden können an der Eifersucht zu Grunde gehn* [4, S. 40]. Более того, свое критическое отношение к человеческому характеру автор выражает через понятие «властолюбие», зафиксированное метафорической разверткой: *Herrschaft: die boshafte Bremse, die den eitelsten Völkern aufgesetzt wird; die Verhöhnerei aller ungewissen Tugend; die auf jedem Rosse und jedem Stolze reitet* [Ibid., S. 189].

Окружающий мир все больше напоминает собой некую систему правил, законов и устоев, которые в определенной степени ограничивают индивидуума в желании действовать соответственно своим целям. Общество настолько сужает рамки, в том числе и для моральных возможностей человека, что личность, как подчеркивает мыслитель, начинает духовно деградировать: *einst war der Geist Gott, dann wurde er zum Menschen und jetzt wird er gar noch Pöbel* [Ibid., S. 43]. В связи с данным фактом он упоминает о духе как *Plebejismus des Geistes* и *Prostitution des Geistes* [7, S. 605, 403].

Размышляя над суждениями немецкого философа, приходим к заключению, что человек в современном обществе, страдая от всего того, что создано им самим, пытается бороться за возможность возвращения к духовным ценностям, что раньше казалось само собой разумеющимся, но в настоящий момент оказывается уже забытым и неизвестным: *hier war der Geist mit fremden, noch namenlosen Bedürfnissen* [10].

Продолжая рассматривать тексты Ф. Ницше с позиции отражения в них институциональной и ритуальной характеристик судебного дискурса, мы сделали следующее наблюдение. В то время как в ходе судебного разбирательства по уголовному делу решается вопрос о физической свободе подсудимого, немец-

кий философ постоянно возвращается к теме внутренней свободы человека. Под свободой Ф. Ницше подразумевает свободу в определении условий своей деятельности. Дух, как и человек, в таком контексте относительно независим от каких-либо условностей, сохраняет возможность действовать согласно своему внутреннему пониманию ситуации. В связи с этим можно назвать ряд примеров генетивной метафоры, в основе которой заложено сравнение духа с профессией.

Необычен набор профессий Ф. Ницше, поскольку речь идет о деятельности, где люди способны повелевать и брать на себя принятие неких решений: *der Ladendiener des Geistes; die höchsten Richter des Geistes* [7, S. 615, 449]. В то же время прослеживается тенденция к случаям называния, в которых дух действует в воздухе: *Luft – Schifffahrer des Geistes; Athleten und Festturner des Geistes* [Ibid., S. 331, 541].

Нам кажется выбор данных профессий закономерным, поскольку философ разграничивает понимание свободного и «среднего» человека. Описывая сущность «среднего» человека и его поступки, Ф. Ницше говорит об общественном мнении как гаранте благосклонности коллектива в целом, оформляя эту мысль средствами метафорической развертки: *die Mediokrität ist die glücklichste Maske, die der überlegene Geist tragen kann, weil sie die große Menge, das heißt die Mediokren, nicht an Maskierung denken läßt* [Ibid., S. 627]. Одобрение или осуждение в данном случае являются регуляторами поведения индивидов и тем самым нормируют общественные отношения. Но, несомненно, по Ф. Ницше, «толпа», позиция которой используется для подавления, изоляции, уничтожения отдельного человека, вызывает чувство негодования и стремление его духа оказывать сопротивление: *und ebenso wuchs die Beweglichkeit und Unruhe des Geistes, sein Durst nach Unabhängigkeit, sein Glaube an ein Recht auf Freiheit, seine Natürlichkeit* [Ibid., S. 604]; *was bleibt ihm jetzt noch übrig als seinen begeisterten Hass gegen jenen hemmenden Bann, gegen die in der sogenannten Bildung seines Volkes aufgerichteten Schranken zu kehren, um als Richter wenigstens das zu verurtheilen, was für ihn den Lebenden und Lebenszeugenden Vernichtung und Entwürdigung ist: so tauscht er die tiefe Einsicht seines Schicksals gegen die göttliche Lust des Schaffenden und Helfenden ein und endet als einsamer Wissender, als übersatter Weiser* [10].

Подытоживая результаты сказанного выше, отметим, что тексты философа Ф. Ницше не только содержат так называемую судебную лексику, но и наполнены метафорой, в которой находят выражение характеристики и ценности судебного дискурса. В своих работах немецкий философ представляет личное понимание свободы человека, обращается к таким вечным понятиям, как «истина», «совесть», «стыд», «вина», а также в рамках своей философии и эстетики описывает некую систему правил, законов и устоев, которые не могли бы ограничивать индивидуума в желании действовать соответственно своим целям.

Список литературы

1. Макарова О.С. Метафора как средство языковой реализации индивидуальной концептосферы Ф. Ницше: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2007.
2. Тютюнова О.Н. Лингвопрагматическая характеристика судебных прений // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Филологические науки. 2007. № 2(20). С. 93–98.
3. Тютюнова О.Н. Коммуникативные стратегии и тактики судебного дискурса: на материале немецких и русских телевизионных передач: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2008.
4. Nietzsche F. Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen. München, 1976.
5. Nietzsche F. Antichrist. München, 1986.
6. Nietzsche F. Jenseits von Gut und Böse // Jenseits von Gut und Böse. Zur Genealogie der Moral. Stuttgart, 1991.
7. Nietzsche F. Menschliches, Allzumenschliches I // F. Nietzsche. Menschliches, Allzumenschliches I und II. München, 1999.
8. Nietzsche F. Unzeitgemässe Betrachtungen [Electronic resource]. URL: <http://gutenberg.spiegel.de/nietzsch/unzeit/unzeit.htm> (дата обращения: 27.11.2019).
9. Nietzsche F. Die fröhliche Wissenschaft // F. Nietzsche Morgenröte. Idyllen aus Messina. Die fröhliche Wissenschaft. München, 1999.
10. Nietzsche F. Über Lüge und Wahrheit im außermoralischen Sinne [Electronic resource]. URL: <http://gutenberg.spiegel.de/nietzsch/essays/wahrheit.htm> (дата обращения: 27.11.2019).

* * *

1. Makarova O.S. Metafora kak sredstvo yazykovoј realizacii individual'noj konceptosfery F. Nicshe: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2007.
2. Tyutyunova O.N. Lingvopragmaticheskaya harakteristika sudebnyh prenij // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Filologicheskie nauki. 2007. № 2(20). S. 93–98.

3. Tyutyunova O.N. Kommunikativnye strategii i taktiki sudebnogo diskursa: na materiale nemeckih i russkih televizionnyh peredach: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2008.

Discursive characteristics and values of the judicial session in the works of F. Nietzsche (by the example of the analysis of German metaphors)

The article deals with the peculiarities of the individual concepts of "man", "conscience", "spirit", "virtue" of the German philosopher Friedrich Nietzsche. There were revealed the ways of defining and expressing the concepts of the means of the secondary nomination in the context of the judicial discourse.

Key words: institutional discourse, judicial discourse, linguoaxiology, individual author's concept, elite language personality, metaphor.

(Статья поступила в редакцию 03.12.2019)

Н.Б. КОЖИНА, М.Н. РАССОХА
(Владивосток)

**АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЭРГОНИМЫ
В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ
ЛАНДШАФТЕ ВЛАДИВОСТОКА**

В рамках актуального направления урболингвистики – исследования лингвистического ландшафта города – анализируются англоязычные эргонимы сферы общественного питания г. Владивостока. Разработана лексико-семантическая классификация эргонимов, выявлен их семантический и функциональный потенциал. Сделаны выводы относительно современных тенденций в процессах создания эргонимов и их роли в трансформации лингвокультурного пространства российского города.

Ключевые слова: урболингвистика, лингвистический ландшафт Владивостока, англоязычные эргонимы, городские номинации, семанτικο-функциональная классификация эргонимов.

Одним из популярных направлений исследований современной урболингвистики является изучение так называемого лингвистического пейзажа (или ландшафта) – письмен-

ной составляющей языковой городской среды [7; 9; 10]. В качестве объекта исследования в этом случае рассматриваются различные городские номинации – названия самих городов, улиц, районов, кварталов, государственных учреждений и коммерческих предприятий, рекламные плакаты, вывески, объявления и т. п., т. е. любой вербальный знак (слово или текст), присутствующий в городской среде. Значительное разнообразие городских номинаций затрудняет их классификацию. Тем не менее был предпринят ряд попыток систематизировать единицы лингвистического ландшафта [1; 2; 6; 8]. Так, интерес представляет достаточно детально разработанная классификация городского ономастикона, предложенная Л.З. Подберёзкиной [5]. Согласно этой классификации, городской ономастикон включает в себя топонимы (названия улиц, площадей, переулков, набережных), эргонимы (названия компаний и учреждений), эмпоронимы (наименование магазинов и других предприятий торговли) и т. д. [Там же]. Безусловно, обладая собственными характеристиками и языковой спецификой, городские номинации каждой группы могут стать самостоятельным объектом исследования.

Обращение к англоязычным эргонимам в лингвистическом ландшафте Владивостока в качестве такого объекта исследования определило уровень актуальности настоящей работы, обусловленный интенсивным развитием урболингвистики и возрастающим интересом исследователей к сложным процессам формирования языкового ландшафта российских городов в эпоху глобализации и беспрецедентного распространения английского языка. Предлагаемая работа также актуальна с точки зрения изучения феномена «массового русско-английского билингвизма» (термин А.А. Ривлиной) в рамках масштабной трансформации российского культурного пространства в целом.

Научная новизна исследования определяется малой изученностью семантических процессов формирования урбанонимикона российских городов, особенно их англоязычной составляющей. Помимо этого, насколько нам известно, лингвистический ландшафт приграничных городов с их спецификой регионального материала не являлся объектом детального исследования.

Языковое разнообразие российских городов становится приметой нашего времени.

Особенно это касается городов, находящихся на приграничных территориях и развивающихся на фоне тесного взаимовлияния культур и языков. В этом плане лингвистический пейзаж Владивостока является интересным объектом исследования, поскольку город стал «местом языкового контакта» [10, с. 1], географическим ареалом взаимодействия русского, английского, китайского, японского и корейского языков. При этом, как и везде, в городской среде Владивостока английский язык, помимо того, что он нередко выполняет функцию языка-посредника, выступает инструментом «экономической, технической, информационной глобализации» [11 с. 566]. Безусловное преобладание названий на английском языке среди иноязычных эргонимов в лингвистическом ландшафте Владивостока определило цель данного исследования. Она заключается в изучении семантических процессов создания англоязычных эргонимов на примере номинаций заведений общественного питания города. Задачи исследования, таким образом, состоят в том, чтобы выявить основные тенденции в процессах создания англоязычных эргонимов города Владивостока, представить их лексико-семантическую классификацию и описать функции данной группы городских названий.

Довольно значительная англоязызация городской среды Владивостока обусловлена не только географическим фактором – нахождением в Азиатско-Тихоокеанском регионе, но и политическим и культурным статусом дальневосточной столицы. Владивосток – город, в котором проводятся крупнейшие внешнеэкономические форумы (включая ВЭФ с 2012 г.), ежегодный международный кинофестиваль, выставки, крупные спортивные состязания, в нем находится ведущий университет Дальнего Востока с большим контингентом иностранных студентов и преподавателей. Кроме того, Владивосток стал туристической Меккой для соседних Китая, Японии и Кореи. Таким образом, лингвистический ландшафт Владивостока формируется под влиянием целого ряда вышеуказанных факторов.

Отметим сразу, что эргонимы, используемые для обозначения учреждений общественного питания, наиболее открытая и подвижная группа городских номинаций. За время проведения исследования – сбора материала и его обработки – появлялись новые названия, ряд предприятий был закрыт или переименован. Наиболее полный корпус эргонимов в сфере общественного питания удалось получить

с помощью популярной интернет-платформы города Владивостока – крупного официального информационного портала VL.RU (<https://www.vl.ru/vlr>). Таким образом, в наш материал вошел 301 англоязычный эргоним, зафиксированный в лингвистическом ландшафте Владивостока к августу 2019 г.

В целом материал данного исследования может быть представлен в виде шести лексико-семантических групп эргонимов. Основанием выделения пяти групп является соотнесенность составляющих их единиц с актуализируемыми ими семантическими сферами, например: «Еда», «Флора и фауна», «Имена людей» и т. д. Шестая группа включает семантически разнородные эргонимы, не поддающиеся строгой классификации, и представляет собой смешанный тип (англ. *miscellaneous*). Укажем сразу, что из пяти первых групп только одна (правда, самая многочисленная) напрямую номинирует сферу питания, поскольку входящие в нее единицы относятся к гастрономической лексике, остальные группы имеют семантические связи с другими объектами окружающего мира. Таким образом, в номинациях учреждений сферы питания может отражаться как «съедобный, так и материальный несъедобный мир» [4, с. 169].

Рассмотрим самую репрезентативную лексико-семантическую группу англоязычных эргонимов, включающую 139 названий (46% от общего количества). Классифицирующим признаком для выделения этой группы служит наличие гастрономической лексики – глуттонимов (термин А.В. Олянича) в составе городской номинации, например: *Arabica; Roll and Burger; Beans; Beer&Coffee; Cream; Beef Burger; Donner Kebab; Dumpling Republic; Yummy Pizza&Kebabs; Lucky Sushi; Pie Family* и др.

Процессы номинации, выявляемые в эргонимах данной группы, отражают ряд тенденций, имеющих как универсальный, так и локальный характер. В первую очередь отметим стремление создателей таких названий как можно точнее сообщать информацию о профиле заведения общественного питания и предоставляемых им услугах. В городском пространстве эргонимы этой группы образуют модели номинаций с типовым опорным компонентом *coffee, pizza, beer* и т. д. или более обобщенное: *food, meal, drink*. Анализ материала выявил наиболее частотные опорные компоненты: *coffee* – 42 употребления, *food* – 16, *burger(s)* – 13, *pizza* – 6, *grill* – 5, *beer* – 3, *chicken* – 2, *meal* – 2, *drink* – 2, *steak* – 2, *sushi* – 2,

dumpling – 3, *kebab* – 2 и др. Например, в следующих названиях с опорным компонентом *food* указываются как характеристики еды, так и способы обслуживания: *Biofood*; *Good Food*; *Olimpfood*; *Food in Box*; *Food and Coffee*; *FoodXpress*.

Помимо этого в состав эргонимов данной группы нередко включается дополнительная информация оценочного характера для того, чтобы вызвать положительные ассоциации у потребителей и вербально привлекательнее презентовать гастрономический продукт. С этой целью широко используются лексические единицы эмоционально-оценочной семантики *perfect*, *happy*, *jolly*, *super*, *good* и т. п.: *Happy Chicken*; *Magic Coffee*; *Magic Burger*; *Lucky Sushi*; *Holy Hop*; *Yummy-food*; *Yummy Pizza&Kebab*; *Super Pizza* и др.

Нами также отмечена особая тенденция среди владельцев бургерных использовать в названиях своих заведений (предлагающих массовый фастфуд!) лексику, которая обычно ассоциируется с элитарностью и высоким качеством: *Royal Burger*; *Burger King*; *Queen Burger*. Дополнительная информация, сообщаемая именными лексемами (прилагательными и существительными), указывает на исключительные свойства блюд и продуктов, выполняя наряду с оценочной и рекламную функцию.

Те же прагматические цели преследуют владельцы заведений, использующие креативные коллокации типа *Smile Waffle*, но особенно это касается эргонимов с таким частотным компонентом, как *coffee*: *Coffee Charm*; *Coffee Star*; *Coffee Bravo*; *Pirate Coffee*; *Coffee Spirit*; *Coffee Home*; *Coffee Homies* и др. Последнее вполне объяснимо. В самом деле, когда в городе десятки кафе и кофеен (и у более 40 в названии английское слово *coffee*), необходимо отходить от привычных стереотипов, проявляя оригинальность. Таким образом, когда номинации с каким-либо опорным компонентом (пример с *coffee*), становятся довольно частотными, это начинает влиять на номинативные процессы. В этом случае модным трендом может стать окказиональная сочетаемость с ее более яркой экспрессивностью: *Coffee Like*; *Coffee ParKing*; *Coffee101*; *Coffee Love Story*.

Говоря о коллокационном потенциале глуттонимов, следует особо отметить включение в эргонимы притяжательных и личных местоимений, акцентирующих индивидуально ориентированный характер сервиса или предлагаемого продукта: *My Asian Food*, *Your Tasty Coffee*, *Chinese food for You*. Употребление *my* позволяет автору эргонима отождествлять себя с адресатом, «объединяя себя и по-

требителя как членов одной социальной группы» [3, с. 129]. В случае с *you / your* подчеркивается направленность на адресата, проявляется интерактивность наименования и местоимение выступает «своеобразным маркером диалога между номинатором и потенциальным потребителем» [Там же]. Очевидно, что подобные эргонимы, выполняя аттрактивную и рекламную функции, способствуют привлечению внимания потенциального клиента, формированию у него положительной оценки заведения.

Отмеченные выше характеристики относятся к универсальным способам создания номинаций для кафе и ресторанов как во многих городах России, так и за рубежом. К эргонимам, передающим локальные характеристики города, расположенного у моря, мы можем отнести *Lobster*; *Octopus*; *Crab Factory*; *Crab House*; *CrabCake* – названия заведений, предлагающих блюда из свежих морепродуктов. Местный колорит также передают наименования ресторанов и кафе, специализирующихся на азиатской (восточной) кухне: *Busan Chicken*; *GOGI Korean BBQ*; *Chinese food for You*; *Siam Resto* и т. п.

Помимо рассмотренной выше группы эргонимов, которые сообщают информацию непосредственно с помощью гастрономической лексики, другие группы состоят из лексических единиц, семантически не связанных с пищей или напитками. Так, классифицирующим основанием для второй группы англоязычных эргонимов является семантический признак «местонахождение». Сюда мы отнесли эргонимы, включающие топонимы, иные географические наименования, названия городской структуры, – все, что содержательно связано с маркированием места в пространстве. Эта группа состоит из 114 единиц, что составляет 38% от общего количества номинаций. Данная группа может быть разделена на четыре подгруппы. Перечислим их.

- 2.1. Названия географических объектов.
- 2.2. Топонимические названия Азии.
- 2.3. Топонимические и оттопонимические названия Европы и США.
- 2.4. Названия, номинирующие расположение в самом городе или относительно городских объектов.

Названия географических объектов (подгруппа 2.1) представлены немногочисленной группой эргонимов: *Island*; *Pacific*; *Sea Zone*; *Cafe Ocean*; *The Marine*; *Novik Country House* (*Novik* – название морской бухты в черте города), всего 6 единиц (5% номинаций данной подгруппы).

Более репрезентативными являются подгруппы, содержащие топонимические названия Азии (подгруппа 2.2) (например: *Korea House; China-Dream, Hong Kong; Tokyo; Tokyo-Home; Panasia Hall; Asia Mix; Siam Resto* (всего 12 эргонимов)) и Европы и США (подгруппа 2.3) (*Brugge Pub; Trinity Irish Pub; Harlem Wedding Bar; Chicago; Cuba; Sicilian; French Kiss* (11 эргонимов)), в совокупности 23 единицы, что составляет 20% от общего числа номинаций рассматриваемой группы. Популярность эргонимов, для создания которых использованы азиатские топонимы, можно объяснить, прежде всего, географическим положением Владивостока и его близостью к таким странам, как Китай, Северная и Южная Корея, Япония и др. Туристический поток через Владивосток постоянно растет, острая и экзотическая азиатская кухня набирает популярность среди местного населения и привлекает в город многочисленных гостей из стран Азии. Подобные названия кафе и ресторанов, специализирующихся на национальной кухне азиатских стран, создают уникальные лингвокультурные характеристики лингвистического пейзажа Владивостока. Говоря об этой подгруппе эргонимов, а также о подгруппе городских наименований, использующих топонимику Европы и США, отметим, что они не только отсылают адресата к наиболее популярным кухням мира, но и создают поликультурный контекст Владивостока.

Подгруппа 2.4 – самая представительная подгруппа эргонимов этой группы – номинирует пространство города и его объекты – 85 наименований (75% выборки данной группы): *Down Town Project; Bridge Cafe; SUBWAY; Pit Lane; Route 60; Street Bar; Street Spot; City Café; Road Chillout; Hookah Lab Panorama; Moona Beach Club*. Такого рода номинации выполняют, прежде всего, информативную функцию, уточняя действительное расположение объекта, например в центре города (*Down Town Project; Central Café*), в порту или на пляже (*Port Avenue; Moona Beach Club*), на улице или вдоль дороги (*Street Bar; Pit Lane, Road Chillout*), в кампусе университета (*Campus Bistro*). Ряд наименований, вероятно, создан с целью подчеркнуть индивидуальность и, возможно, некую элитарность заведения, выделить его в ряду подобных. С этой целью слово *кафе* в названии заменяется на *клуб, лаборатория, студия, кофешоп, станция, компания* и пр. (*Moona Beach Club, Hookah Lab Panorama, Studio, NoName Studios*).

Следующие три группы эргонимов довольно малочисленны. Прежде всего, это

группа номинаций, которая репрезентирует общечеловеческие и витальные ценности, такие как семья, дом, любовь, душа, здоровье, отдых, друзья и т. д., – 15 названий (5% всей выборки): *Family; Love; Soul; Helsy (Healthy); Relax; Enjoy; Dance House; Overtime; Your-TimeCafe; Time cafe Coworking; Connection; Papa's Chilla; Rest Line*. Очевидно, что семейные и жизненные ценности всегда будут важны для людей, поэтому эмоционально-аттрактивный потенциал такого рода номинаций чрезвычайно высок.

В четвертую группу входят эргонимы, источником для которых послужили имена и фамилии реальных людей или вымышленных персонажей – 10 наименований (3%), например: *Mark Twain; Billy's Pub; Bob Marley's Kitchen; Jimmy! Jimmy!; Jolly Bobba; Jolly Roger; Lebowski Bar; Ozzy Bar; Baskin Robbins; Shönkel & Co*. В этой группе для названий заведений широко используются прецедентные феномены – имена известных музыкантов или писателей (*Mark Twain; Bob Marley's Kitchen; Ozzy Bar*), имена киногероев (*Lebowski Bar* (Lebowski – фамилия главного героя американской комедии Big Lebowski), *Jimmy! Jimmy!* – строка из знаменитой индийской песни Jimmy Aaja). Используются имена и из местных легенд и историй. Например, в основе названия *Billy's Pub* лежит легенда об английском китобое Билли, ходившем на промысел в Охотском море. Возвращаясь из морских походов во Владивосток, он скучал по родине и поэтому открыл во Владивостоке свой паб, в котором угощали настоящим портером и темным пивом. Красивая легенда всегда будет привлекать посетителей и служить хорошей рекламой для заведения.

Пятая группа – это номинации, связанные с флорой и фауной, – 7 наименований (2%): *Sakura; Café tree; Cat&Clover; Cuckoo; Crazy Cat; Black Rabbit Pub; Hungry Birds*. Такие названия для заведений питания выглядят броско и эксцентрично, что, безусловно, способствует привлечению внимания потенциальных клиентов и используется в качестве рекламного хода. Например, создатели кафе *Cat&Clover* придумали невероятную историю приключений шкипера Кловера и его любимого кота, в честь которых и назвали заведение.

И, наконец, шестая группа – эргонимы смешанного типа, не вошедшие ни в одну из перечисленных выше групп: *Alibi, Fantome, Flash, Green Light, Moona, Selfie, Sound, Judge's Mood, Wake up* и др., всего 16 единиц (6% всей выборки). При всем семантическом разнообразии эргонимов данной группы мож-

но, тем не менее, отметить их яркость и оригинальность, что говорит об их высоком аттрактивном и маркетинговом потенциале.

Рассмотрев данные группы номинаций, можно еще раз подчеркнуть, что они полностью обеспечивают реализацию информативной, рекламной, символической и декоративной функций языкового знака.

Обобщая материал исследования, необходимо отметить ряд моментов. К важным характеристикам изученного корпуса эргонимов относится объединение классифицирующих семантических признаков в ряде номинаций. В первую очередь это касается частичного пересечения групп с семантическим признаком «еда / напитки» и «месторасположение» (например: *New York Hot Dog; StreetMeal; Coffee Road; Busan Chicken; Beer Point*) и в незначительной степени других групп (*Home Bar; Grizzly Grill; TigerPizza*).

Безусловно, группа эргонимов с глутонимами обладает наибольшим семантическим потенциалом для реализации информативной функции. В то же время информационная недостаточность групп эргонимов, созданных на базе лексики флоры и фауны или, скажем, антропонимной лексики, т. е. не связанной напрямую со сферой еды, компенсируется за счет таких функций языкового знака, как поэтическая, декоративная, статусная и рекламная. При рецепции таких эргонимов возникают разные возможности их интерпретации (например, *Connection* или *Crazy Cat*), что вызывает интерес и производит эффект запоминаемости.

В целом, сравнивая наши данные и результаты, полученные Г.Н. Чиршевой и Е.О. Летицкой [9] при исследовании иноязычных единиц в эргонимах г. Череповца, можно заключить, что источники номинаций объектов городского ландшафта довольно универсальны. Локальное содержание эргонимов формируют уникальные характеристики местной (региональной) кухни (*Octopus; Crab House; Asia Mix*), географическое положение (*Island; Pacific; Novik Country House*), уникальность флоры и фауны (*Sakura; TigerPizza*), а также собственный городской прецедентный фонд (*Billy's Pub*).

К универсальным характеристикам лингвистического пейзажа Владивостока относится также наличие английских эргонимов заведений общественного питания широко известных мировых брендов, например: *KFC; Baskin Robbins* и др. Кроме того, мы отмечаем случаи заимствования ярких названий из других стран. Такие номинации, как *Black Rabbit* и

Hungry Birds, весьма распространены по всему миру от Британии до Бангладеш. *Kill Fish Discount Bar* – это сеть российских и белорусских кафе. Ресторан *Aubergine* назван в честь известного мишленовского заведения в Лондоне. Таким образом, корпус англоязычных эргонимов сферы общественного питания города Владивостока формируется не только локально, но и за счет заимствований.

В заключение следует сказать, что в современной России теперь нет, наверное, городов, в которых бы не было англоязычных урбанистических номинаций. В то же время лингвистический ландшафт города должен быть понятной и доступной информационной средой. Появление значительного числа названий на английском языке, особенно в сфере общественного питания (из 1 059 эргонимов Владивостока на долю английских приходится 301), позволяет прийти к выводу, что такие единицы, создавая «иноязычную» среду и став неотъемлемой чертой города, играют ключевую роль в лингвокультурной трансформации его лингвистического ландшафта в направлении глобального билингвизма (местный язык + английский язык) и формирования нового типа языковой компетенции городских жителей.

Список литературы

1. Горбаневский М.В. Русская городская топонимия: методы историко-культурного изучения и создания компьютерных словарей: моногр. М.: Обво любителей рос. словесности, Ин-т народов России. 1996.
2. Мезенко А.М. Урбанонимия Белоруссии. Минск: Университетское, 1991.
3. Михайлюкова Н.В. Тексты вывесок как жанр рекламного дискурса ((на материале языка г. Владивостока) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 3(69): в 3 ч. Ч. 2. С. 128–133.
4. Олянич А.В. Гастрономический дискурс в системе массовой коммуникации (семантико-семиотические характеристики) // Массовая культура на рубеже XX–XXI веков: Человек и его дискурс: сб. науч. тр. / под ред. Ю.А. Сорокина, М.Р. Желтухиной. М.: Азбуковник, 2003. С. 167–200.
5. Подберёзкина Л.З., Трапезникова А.А. «Лингвистическое градоведение» как предмет региональных исследований (на материале Красноярска) // Полифония большого города: сб. науч. ст.; под ред. Л.М. Терентия [и др.]. М.: МИЛ, 2012. С. 100–115.
6. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1988.
7. Ривлина А.А. Взаимодействие русского и английского языков в лингвистическом пейзаже

современного российского города // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2014. № 2(42). С. 110–115.

8. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М.: Изд-во ЛКИ, 2007.

9. Чиршева Г.Н., Летицкая Е.О. Иноязычные единицы в эргонимах г. Череповца // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2017. Т. XIV. Вып. 1. С. 111–117.

10. Backhouse P. Linguistic Landscapes: A Comparative Study of Urban Multilingualism in Tokyo. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

11. Bhatia, T.K., Ritchie W.C. Bilingualism and Multilingualism in the global media and advertising // The Handbook of Bilingualism and Multilingualism / T.K. Bhatia, W.C. Ritchie (eds.). Malden and Oxford: Blackwell, 2013. P. 565–597.

* * *

1. Gorbanevskij M.V. Russkaya gorodskaya toponimiya: metody istoriko-kul'turnogo izucheniya i sozdaniya komp'yuternyh slovarej: monogr. M.: Obvo lyubitelej ros. slovesnosti, In-t narodov Rossii. 1996.

2. Mezenko A.M. Urbanonimiya Belorussii. Minsk: Universitetskoe, 1991.

3. Mihajlyukova N.V. Teksty vyvesok kak zhanr reklamnogo diskursa ((na materiale yazyka g. Vladivostoka) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Tambov: Gramota, 2017. № 3(69): v 3 ch. Ch. 2. S. 128–133.

4. Olyanich A.V. Gastronomicheskij diskurs v sisteme massovoj kommunikacii (semantiko-semioticheskie harakteristiki) // Massovaya kul'tura na rubezhe XX–XXI vekov: Chelovek i ego diskurs: sb. nauch. tr. / pod red. Yu.A. Sorokina, M.R. Zheltuhinoj. M.: Azbukovnik, 2003. S. 167–200.

5. Podberyožkina L.Z., Trapeznikova A.A. «Lingvisticheskoe gradovedenie» kak predmet regional'nyh issledovanij (na materiale Krasnoyarska) // Polifoniya bol'shogo goroda: sb. nauch. st.; pod red. L.M. Terentiya [i dr.]. M.: MIL, 2012. S. 100–115.

6. Podol'skaya N.V. Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii. M.: Nauka, 1988.

7. Rivlina A.A. Vzaimodejstvie russkogo i anglijskogo yazykov v lingvisticheskom pejzazhe sovremenno go rossijskogo goroda // Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke. 2014. № 2(42). S. 110–115.

8. Superanskaya A.V. Obshchaya teoriya imeni sobstvenno go. M.: Izd-vo LKI, 2007.

9. Chirsheva G.N., Letickaya E.O. Inoyazychnye edinicy v ergonimah g. Cherepovca // Social'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke. 2017. Т. XIV. Вып. 1. С. 111–117.

English ergonyms in the linguistic landscape of Vladivostok

The article deals with the analysis of the English ergonyms of the sphere of food service in Vladivostok in the context of the topical direction of urban linguistics – the study of the linguistic urban landscape. There is developed the lexical and semantic classification of ergonyms, there is revealed their semantic and functional potential. The authors conclude about the modern tendencies in the processes of ergonyms' creation and their role in the transformation of the linguistic cultural space of the Russian city.

Key words: *urban linguistics, linguistic landscape of Vladivostok, English ergonyms, urban nominations, semantic and functional classification of ergonyms.*

(Статья поступила в редакцию 18.11.2019)

Л.Э. БЕЗМЕНОВА, О.В. ЭПШТЕЙН
(Оренбург)

РЕЧЕВЫЕ СТРАТЕГИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО АКТИВИЗМА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

Описываются прагмалингвистические средства реализации речевых стратегий в публичных выступлениях представителей экологического активизма. Комплексное исследование выбранного направления позволило выделить доминирование трех речевых стратегий – дискредитации, театральности и убеждения, актуализирующихся посредством восьми тактик, прагмалингвистический потенциал которых реализуется через набор речевых актов и лексико-грамматических средств.

Ключевые слова: *речевая стратегия, речевая тактика, речевой акт, перлокутивный эффект, экоактивизм.*

В последние десятилетия современное общество получает новые формы саморазвития и самовыражения посредством динамики преобразования кибер- и информационных технологий. Философские, экономические, экологические, политические, бытовые аспекты жиз-

ненного пространства эволюционируют, мутируют и приобретают новый облик. Молодое поколение пользуется информационным прогрессом, как никто другой, продвигая в массы новые способы интеракции и предлагая новые формы политического участия. Интернет пестрит онлайн-петициями, дискуссиями, политическими форум-площадками, постами в социальных сетях, тематическими репостами, представляющими собой экспрессивные формы публичного выражения политических взглядов. Тем не менее наиболее действенными и результативными все еще остаются старые способы социального воздействия, а именно публичные обращения с международными «политическими трибунами». Они выступают в качестве триггера, влекущего за собой наиболее массовый общественный отклик, усилить и распространить который помогают социальные медиа.

Одной из таких современных форм политического участия является экоактивизм. Популярность этого экологического движения приобрела такие масштабы, что его избранные представители приглашаются с публичными выступлениями на политические форумы, конференции и даже в Генеральную Ассамблею ООН. Их речи несут в себе мощный заряд экспрессии, предстают в виде конгломерата обвинений, угроз, упреков, грозных предупреждений и призывов к объединению усилий. Несмотря на все это, они выстроены согласно тщательно продуманным стратегиям, главной задачей которых является манипуляция массами. Изучение прагмалингвистических характеристик подобных выступлений, учет особенностей их речевого комбинирования и выявление реактивных тенденций в обществе как результата перлокутивного эффекта объясняют актуальность нашего обращения к исследованию данной области.

Речевое поведение в условиях непосредственного контакта с аудиторией, т. е. публичная речь, определяется как эффективная коммуникация или форма драматического монолога в обстановке общественного или гражданского действия. В данной работе сделана попытка исследовать основные лингвистические способы построения публичной англоязычной речи экологической тематики с учетом конечного прагматического эффекта.

В публичном дискурсе широкое использование приобретают различного рода речевые стратегии, основная цель которых – выстроить линию поведения говорящего в соответствии с его интенцией. Речевая стратегия определяется нами как «последовательность речевых хо-

дов, используемых адресантом согласно собственным коммуникативным намерениям и применяемых в процессе речевой интеракции для достижения конкретных целей» [5, с. 123–124]. Любая речевая стратегия реализуется как совокупность речевых тактик, которые, в свою очередь, формируются за счет речевых приемов или ходов.

Предметом изучения данной работы является совокупность речевых стратегий в их лингвистическом многообразии в публичных англоязычных выступлениях экоактивистов. Цель исследования заключается в комплексном изучении прагмалингвистических тактик реализации выявленных речевых стратегий. Комплексная методика исследования представлена методами прагмалингвистического, компонентного и контекстуального анализа.

Речевые тактики публичного выступления, реализующиеся посредством совокупности речевых ходов, в роли которых выступают речевые акты, впервые рассмотрены как стратегические инструменты коммуниканта, имеющие цели не только межличностного и социального, но и политического характера и получающие свое воплощение в прагматической актуализации.

Материалом для исследования послужили речи юных экоактивисток Греты Тунберг (the UN Global Climate Action Summit, New York, 2019), Пенелопы Ли (Oslo Pax, 2019, the Nobel Peace Center) и Северн Куллис-Сузуки (the UN Earth Summit, Rio de Janeiro, 1992). Выбор речей именно этих экоактивисток можно объяснить невероятной популярностью, которую они приобрели в последние годы.

Грета Тунберг, шестнадцатилетняя школьница, выступив на климатическом саммите ООН в Нью-Йорке 23 сентября 2019 г., всколыхнула весь мир и буквально стала символом экодвижения. Страдающая депрессией девочка, способная часами концентрироваться на одной задаче из-за синдрома Аспергера, однажды услышав о проблемах окружающей среды, посвятила изучению этой темы годы, а потом от слов перешла к делу. С 2018 г. каждую пятницу Грета Тунберг выходила на забастовку перед зданием парламента и требовала сократить выброс вредных веществ в атмосферу. Инициатива Тунберг превратилась в международное движение пятничных климатических забастовок Fridays for Future. Грета Тунберг и ее движение Fridays for Future получили высшую награду правозащитной организации Amnesty International – звание «Посол совести». Американский журнал Time назвал экоактивистку «Человеком года». Более того, Грета

та Тунберг претендует на Нобелевскую премию мира.

Однако у Греты есть предшественница, которая также выступала с высокой платформы ООН почти 30 лет назад. Это двенадцатилетняя Северн Куллис-Сузуки из Канады. После этого яркого выступления в ООН пресса окрестила молодую экоактивистку девочкой, заставившей мир замолчать на 5 минут.

Наконец, юная последовательница Греты пятнадцатилетняя Пенелопа Ли, занимающаяся экологическими проблемами с восьмилетнего возраста, избранная в члены совета детской организации Eco-Agents, также получила широкое признание в мировых политических кругах. Ее призыв во время климатического саммита ООН в Бонне и запоминающееся выступление на конференции Eat-Lancet Commission по вопросам экологии и здорового питания в Осло, за что она была удостоена Национального Приза Волонтеров, помогли ей в 2019 г. стать вторым столь юным послом доброй воли ЮНИСЕФ и первым представителем экодвижения, получившим это звание.

Коммуникативное взаимодействие в публичном дискурсе, как правило, предполагает два сценария развития ситуации: благоприятный и неблагоприятный. Первый подразумевает кооперацию, в то время как второй выливается в агрессию и даже конфликт. Несмотря на принятые в обществе принципы вежливости и этики речевого межличностного общения, рассматриваемый в данной работе тип публичных речей имеет высокий потенциал конфликтности. Это проявляется, прежде всего, в используемых ораторами речевых стратегиях и тактиках.

По результатам анализа эмпирического материала мы предлагаем следующую типологию речевых стратегий публичных выступлений на экологическую тематику.

Стратегия дискредитации. Данная стратегия рассматривается исследователями как один из видов стратегии на понижение, т. к. по своей коммуникативной сущности она является умалением значимости слов и поступков оппонента, нацелена на подрыв доверия аудитории к нему, нагнетании отрицательного отношения к адресату. Высокая эффективность средств массовой информации с точки зрения воздействия на аудиторию заставляет адресантов пренебрегать принципами кооперации в пользу усиления отрицательной оценки оппонента для достижения собственной коммуникативной цели. Речевой актуализации данной стратегии способствуют приемы речевой агрессии, воплощающиеся в речевых тактиках

в форме определенного набора речевых актов. Итак, речевая стратегия дискредитации получает свою языковую реализацию посредством следующих тактик.

- Тактика «анализ-«минус»» представляет собой критическое описание ситуации, основанное на негативном к ней отношении говорящего, однако экспликацию оно получает только через лексический компонент в контекстуальной дескрипции: *I used to go fishing in Vancouver... until, just a few years ago, we found the fish full of cancers. And now we hear of animals and plants going extinct every day, vanishing forever* [8]. Северн Сузуки прибегает к контрасту ситуаций в прошлом и настоящем, и сравнение явно не в пользу настоящего: *full of cancers, going extinct, vanishing*.

- Тактика обвинения задействует целый репертуар речевых ходов, в роли которых выступают речевые акты порицания, осуждения, упрека и обвинения. Все они близки по значению, поскольку в них открыто выражается отрицательная оценка кому-либо или чему-либо. Такая близость значения приводит к трудности в их различении и говорит о семантической диффузности, когда «однозначная интерпретация жанровой принадлежности высказывания становится затруднительной» [4, с. 11]. Однако существует и другая точка зрения, согласно которой каждый из данных речевых актов обладает присущими только ему семантическими и прагматическими признаками.

Упрек несет в своем значении элемент осознанности, т. к. он, прежде всего, связан с обманутыми ожиданиями субъекта, который открыто указывает на сознательное нарушение существующего соглашения или имеющегося представления об образцах поведения в социуме.

Наиболее распространенная модель упрека передается с помощью модального глагола *should*. Так, согласно установленным нормам в обществе, Грета должна быть в школе, но вместо этого она вынуждена была пересечь океан, чтобы выступить с речью: *This is all wrong. I shouldn't be up here. I should be back in school on the other side of the ocean* [7].

Еще один способ выразить упрек – это прибегнуть к вопросительным предложениям. Они предлагают больше возможности для интенсификации выразительности высказывания, для усиления воздействия на слушателя. Так, Северн Сузуки вначале описывает формат поведения, который ожидается от взрослого поколения в данном контексте (взрослые должны успокаивать детей), но реальность не соответствует ожиданиям, поэтому она задает-

ся вопросом: *Are we even on your list of priorities?* [8].

В обществе негласно принято, что взрослые учат детей, как не следует поступать, но при этом они сами нарушают социальные нормы, что влечет вполне логичный вопрос: *Then, why do you go out and do – do the things you tell us not to do?* [Ibid.]. Экоактивистка Ли упрекает взрослое поколение в неспособности справляться со своими обязанностями: *Your generation cannot keep us, your children, safe the way your parents thought they could. You cannot build a safe life for us by putting money in the bank... You cannot keep your children safe by thinking that the wealth you've gained is yours and yours alone* [9]. Прием семантического повтора начала предложения в комбинации с отрицательной формой модального глагола *can* способствует внушению выдвигаемых утверждений.

Обвинение содержит в себе обоснование вины адресата высказывания. Оно включает описание или декларацию целенаправленных действий адресата или их результата, ответственности за которые он не должен избежать. Обвинения предъявляются от имени группы лиц, в данном случае – от лица молодого поколения.

Тунберг жестко обвиняет политиков в том, что они «украли ее мечты и детство», дает описание масштабов катастрофы, эффект от которого усиливается за счет приема нарастания в параллельных конструкциях (*suffering, dying, collapsing*), и противопоставляет его бездействию взрослых: *You have stolen my dreams and my childhood with your empty words... People are suffering. People are dying. Entire ecosystems are collapsing. We are in the beginning of a mass extinction, and all you can talk about is money and fairy tales of eternal economic growth. How dare you!* [7].

Ключевая фраза в обвинении Тунберг – *How dare you* – проходит рефреном сквозь все выступление. Данная модальная конструкция демонстрирует, что говорящий очень сердит или шокирован от того, что кто-то сказал или сделал, в восклицательных предложениях часто имеет эмоциональную окраску и выражает упрек, угрозу, возмущение или неодобрение. Конструкция употребляется самостоятельно или входит в состав сложного предложения: *How dare you pretend that this can be solved with just 'business as usual' and some technical solutions?* [Ibid.].

Осуждение касается безнравственных поступков, при этом экспликация оценочного компонента является обязательной, говорящий не в состоянии повлиять на ситуацию и

ограничен констатацией своего отношения к ней. При осуждении, в отличие от обвинения, оценка носит субъективный характер.

В следующем высказывании присутствует скрытое осуждение с использованием нереального условного предложения, в котором присутствует оценочное *evil*: *You say you hear us and that you understand the urgency... I do not want to believe that. Because if you really understood the situation and still kept on failing to act, then you would be evil. And that I refuse to believe* [7].

Трудность разграничения подтверждается еще и тем, что «мотив осуждения фактически всегда присутствует в обвинении, и, наоборот, при осуждении в качестве аргументов, подтверждающих справедливость оценки говорящего, приводятся обвинения» [3, с. 273]. Например, Ли вначале задает вопрос: *Are you to blame?* Затем она приводит мотивы осуждения, выраженные именованными параллельными конструкциями, и резюмирует повтором начальной фразы (*We are to blame*), которая не вызывает сомнений в правомерности ее осуждения: *Are you to blame? For knowing but not acting fast enough. For losing time while focusing too much on problems, for spoiling opportunities by not being willing to share what you have been given. We are to blame* [9]. При этом оценочный компонент может получать дополнительный акцент за счет приема аксиологического контрастирования: ***I do not blame your parents or your parents' parents for trying to prosper. They did not know the costs of the growth... We are to blame*** [Ibid.].

• Тактика угрозы заключается в запугивании оппонента, предрекании ему наказания в будущем. Угроза – это агрессивный РА, ориентированный на будущее и озвучивающий негативные последствия для адресата. Угроза есть «тактическое средство воздействия и манипулирования, интенция которого заключается не только в том, чтобы навредить интересам другой стороны, но и принудить оппонента действовать согласно предъявленным требованиям» [6, с. 216].

Учитывая функционирование менасивно-го речевого акта (МРА) в речи, необходимо отметить его дихотомичный характер в виде имплицитной смысловой доминанты и эксплицитной трансформируемой модели. Являясь косвенным речевым актом, не имеющим перформативного выражения, МРА предстает в роли «РА-хамелеона», который облекается в форму других речевых актов, таких как промисив, комиссив, директив, ассертив. К основным семантико-синтаксическим моделям экспли-

кации МРА можно отнести *промисивную* модель в ее вариациях (N (Pr₁) + V [Fut.Simple] + N₂(Pr₂)/N (Pr₁) + be going to + V Inf + N₂(Pr₂)), *ассертивную* (N (Pr₁) + V [Pr.Progr.] + N₂(Pr₂) / N (Pr₁) + Mv + V + N₂(Pr₂) / N (Pr₁) + V be + Adj + V Inf + N₂(Pr₂)); *директивно-комиссивную* (N₂(Pr₂) + (not) V [Imperative mood] þ N (Pr₁) + V [Fut.Simple] + N₂(Pr₂)).

Так, свое выступление Грета начинает с угрозы промисивной модели (*My message is that we'll be watching you*), реакцией на которую являются смех и аплодисменты аудитории. Заканчивает она макроречевым актом угрозы, комбинирующим ассертивные, комиссивные и промисивные модели: *The eyes of all future generations are upon you. And if you choose to fail us, I say: We will never forgive you. We will not let you get away with this. Right here, right now is where we draw the line. The world is waking up. And change is coming, whether you like it or not* [7]. Судя по реакции зрителей, пылкая речь подростка произвела запланированный прагматический эффект, потому что провожают девочку только аплодисментами.

Стратегия театральности отвечает за зрелищный и запоминающийся характер коммуникации, в связи с чем все ее тактики служат передаче высокой эмоциональности. Конечной целью данной стратегии является изменение картины мира адресата. В тактическом наборе стратегии театральности были выделены следующие виды.

- Тактика побуждения заключается в направлении адресату призыва совершить какое-либо действие. Речевая актуализация данной тактики достигается за счет употребления директивных речевых актов, которые определяются как «выражение волеизъявления говорящего, направленное на каузацию деятельности адресата» [1, с. 9]. В ДРА говорящий пытается оказать определенное иллокутивное воздействие на аудиторию различными лингвистическими средствами. В репертуаре молодых экоактивистов присутствуют следующие языковые средства для выражения директивной интенции.

А. Императив, который является основной формой ее выражения. Побуждение в рассматриваемом примере строится с помощью отрицательной императивной конструкции: *Do not forget why you are attending these conferences – who you're doing this for* [8]. В следующем примере использование маркера *please* и глагола *challenge* в перформативной формуле делает директив эмфатичным и категоричным: *But I challenge you, please, make your actions reflect your words* [Ibid.]. Для речи Ли харак-

терно использование параллельных синтаксических конструкций, усиливающих эффект воздействия на аудиторию. Маркер вежливости *please* меняет тональность высказывания, превращая приказ в просьбу: *Please love us back by leaving forests for us to walk in... clean water for us to drink, microorganisms in the soil and insects... Please leave for us a better example of the love humans are capable of* [9].

Б. Модальные глаголы: *We must never forget the costs of our wealth... We must never forget in what unfair way the wealth of the world is divided* [Ibid.].

В. Условные предложения: *...safety and wealth will not exist if we do not share it; They (The UN climate reports) will only be powerful if you act on them* [Ibid.]. В следующем примере анафорическое начало предложений в сочетании с отрицанием помогает говорящему сформировать идею в сознании аудитории о безысходной ситуации, чтобы в конце предложить свое решение проблемы: *You don't know how to fix the holes in our ozone layer. You don't know how to bring the salmon back up in a dead stream. You don't know how to bring back an animal now extinct. And you can't bring back the forests that once grew where there is now a desert. If you don't know how to fix it, please stop breaking it* [8].

Г. Утвердительные предложения в индикативе: *...the time is still yours. You are capable in ways you do not yet take the responsibility for* [9]. Лексические единицы *capable, in charge of, responsibility* помогают определить коммуникативную направленность данных косвенных высказываний. Ли использует короткие предложения в сочетании с лексическим повтором *late*, капитализацией фразы *IT IS LATE* и последующим эффектом обманутых ожиданий, который достигается за счет использования интенсификатора *too*: *We know now. You and I, that it is late. It is late. IT IS LATE. But it's not too late* [Ibid.]. Имплицитно данные высказывания призывают к действиям, пока «еще не поздно».

Д. Вопросительные предложения, которые имплицитно подталкивают к действиям: *Why are we who have everything still so greedy?* [8].

В выступлении Греты отсутствуют прямые директивные высказывания. Обвиняя и угрожая, она прямо не призывает к активным действиям. Именно поэтому существует мнение, что многие политики поддерживают ее протест в связи с такой «удобной» концепцией: девушка говорит очевидные правильные вещи, но при этом не требует предпринять конкретные шаги. Однако лингвисты отмечают способность РА обвинения влиять на дей-

ствия адресата, что позволяет отнести его к дальней периферии императивных актов.

- Тактика объединения на прагматическом уровне представлена в основном ассертивными речевыми актами. Эмоциональный же фон, способствующий эффективной реализации тактики, создается на лексико-грамматическом уровне языка. Исходя из целевых установок адресанта, данная тактика распадается на два подвида: 1) объединенный адресант и 2) объединенные адресант и адресат.

В первом случае адресант презентует себя как представителя более широкого класса людей: нации, страны, поколения. Инклюзивный способ самопозиционирования подчеркивает, что коммуникант, вербально атакующий адресата и создающий конфликтный характер общения, не одинок в этой интенции, за ним стоит сила масс. Речевое воплощение такой целевой установка получает в собирательных существительных, личных, притяжательных и неопределенных местоимениях, которые подчеркивают инклюзию: *I am here to speak for **all generations** to come; I'm only a child, yet I know we are **all part of a family** – five billion strong; in fact 30 million **species** strong; I am here to speak – speak on behalf of the starving **children** around the world* [8].

Второй подвид имеет целью наладить кооперацию с адресатом, поэтому «берет его в свои союзники», объединяет себя с ним в единое целое в борьбе с общими проблемами. Помимо всех вышеперечисленных лексико-грамматических усилителей здесь также эксплуатируются прилагательные и наречия со значением обобщения: *I know **we are all in this together** and should act as **one single world** towards **one single** goal* [8]; ***We are vulnerable. You and I***; ***We know. You and I*** [9].

- Тактика размежевания благодаря семантически неотрывному характеру от тактики объединения усиливает театральный эффект рассматриваемой стратегии. Обе тактики служат структурированию и подаче информации под углом контраста и противопоставления, подчеркивая положительные и отрицательные оценки сторон коммуникации.

Адресант использует эту тактику с целью продемонстрировать адресату, что он не имеет отношения к событиям, приведшим к губительным действиям адресата, тем самым он дистанцируется от деятельности оппонента, заслуживающей критику: *They also rely on **my generation** sucking hundreds of billions of tons of **your CO2** out of the air with technologies that barely exist; **You are failing us... We will never***

*forgive **you*** [7]; *And we know now that **your generation** cannot keep us, **your children**, safe* [9].

Правильное функционирование тактики размежевания требует построения антитез как на лексическом, так и на синтаксическом уровне. Антитеза, которая реализуется с помощью параллельных синтаксических конструкций, используется в целях создания противопоставления описываемых явлений. На базе проанализированных ассертивных и менасивных речевых актов, выполняющих тактику размежевания в речах экологических активистов, были выделены следующие наиболее частотные лексические антитезы: *past ⊥ present; generosity ⊥ greed; children ⊥ adults; rich ⊥ poor.*

Стратегия убеждения заключается в воздействии на сознание адресата с целью заставить его согласиться с мнением говорящего или выполнить волю адресанта. Убеждение, как правило, происходит посредством апеллирования к логике и к чувствам, в связи с чем можно выделить две тактики: информирования и апелляции к эмоциям.

- Тактика информирования в целях воздействия на разум и логику использует намеренное перечисление всех возможных аргументов. Рациональные высказывания, в отличие от эмоциональных, которые способны вызывать мгновенный и непосредственный эффект, рассчитаны на более сильное и продолжительное воздействие, поскольку они оперируют фактами и основываются на статистике [2]. Например, Тунберг в своей речи приводит совсем «недетские» цифры: информирует аудиторию о том, что сокращения выбросов углекислого газа вдвое даст миру лишь пятьдесят шансов из ста на то, что температура не поднимется выше, чем на 1,5 градуса Цельсия; предрекает крах бюджетного финансирования уже менее, чем через восемь с половиной лет; саркастично подчеркивает, что, согласно благоприятным прогнозам Межправительственной группы по изменению климата, осталось выбросить всего лишь 350 гигатонн CO₂.

С фактами и цифрами, которые Грета приводит, сложно спорить, потому что она не приносит никакого своего «экспертного» видения проблемы, она ссылается на международный доклад межгосударственной панели ученых-климатологов (IPCC). В связи с этим возникает несколько абсурдная ситуация – весь мир обсуждает речь, направленную на защиту окружающей среды, в которой, по большому счету, не содержится принципиально новой фактуальной информации. Это значит, что личность оратора является более интересной обществу, чем излагаемые им идеи.

Тактика апелляции к эмоциям строится на иррациональной аргументации. «Эмоциональное воздействие направлено на создание общих категорий у адресата и адресанта, которые возникают в результате их восприятия и оценки информации на определенной эмоциональной основе» [2, с. 168]. Такой эмоциональной основой выступают положительные чувства, моральные и жизненные ценности: любовь, понимание, ответственность, семья, красота. Например: *You grown-ups say you love us; ...you are mothers and fathers, sisters and brothers, aunts and uncles – and all of you are someone's child* [8]; *you are still the generation in charge of the world; the most beautiful home we could ever hope for, the one we share, Earth* [9].

На лексико-грамматическом уровне применяются персонализированная манера поведения для создания доверительной атмосферы общения, обилие прилагательных в сравнительной и превосходной степени, абстрактных существительных и маркированных лексем, фиксирующих тип отношений между говорящим и адресатом. Прагматическую же базу данной тактики составляют ассертивные речевые акты и речевые акты уговора. В отличие от упрека, основная цель которого – вызывать стыд, раскаяние слушающего, речевой акт уговора преследует цель побудить его к определенным действиям в интересах говорящего, т. е. выполняет инструментальную функцию: *We – your children – love you. Please love us back* [Ibid.]; *Please leave for us a better example of the love humans are capable of* [8].

Тем не менее апелляция к эмоциям не обаяна сводиться только лишь к положительной их части. Так, страх считается наиболее сильным чувством из всего отрицательного эмоционального спектра. Оратор позиционирует себя как жертву сложившейся ситуации или действий адресата, подчеркивает свой страх, тем самым стремится вызвать сочувствие: *I am afraid to breathe the air* [Ibid.]; *the way you handle environmental issues of our time scares us* [9].

В заключение стоит отметить, что анализ публичных речей представителей направления экоактивизма на мировой политической арене позволил выявить доминирование трех речевых стратегий (дискредитации, театральности и убеждения), актуализирующихся посредством восьми тактик (анализ-«минус», обвинения, угрозы; побуждения, объединения, размежевания; информирования, апелляции к эмоциям). Весь набор этих тактик реализуется как на прагматическом, так и на лексико-грам-

матическом уровне. Прагматический потенциал выделенных речевых стратегий и тактик проявляется посредством определенных типов речевых актов (РА порицания, РА упрека, РА обвинения, РА осуждения, РА уговора, ассертив, менасив, директив), каждый из которых имеет свой круг лексических, грамматических и синтаксических экспликантов.

Речевые стратегии, отбираемые экоактивистами для публичных выступлений, несут полярные аксиологические заряды: отрицательный и положительный. Это говорит о том, что разные ораторы согласно своим коммуникативным установкам, особенностям языковой личности и прагматической ситуации выбирают путь либо конфронтации, либо кооперации. Тем не менее перлокутивный эффект достигает своего максимума все же при конфликтном речевом сценарии. Это объясняется, прежде всего, открытым нарушением принятых речевых норм публичного общения и высокой эмоциональной нагрузкой таких высказываний. Более того, максимальный «перлокутивный резонанс» именно конфликтных коммуникативных установок, доминирующих в речи Греты Тунберг, связан еще и с гипердинамичным характером развития информационных технологий XXI в., позволяющим оперативно реагировать на подобные речевые события.

Список литературы

1. Беляева Е.И. Грамматика и прагматика побуждения: английский язык. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1992.
2. Гулова Е.К. Коммуникативные тактики эмоционального воздействия при формировании навыков аргументированной иноязычной речи // Сиб. пед. журн. 2012. № 6. С. 167–170.
3. Дубровская Т.В., Кормилицына М.А. Некоторые прагматические характеристики речевых жанров «осуждение» и «обвинение» // Жанры речи. Саратов: Колледж, 2002. Вып. 3. С. 272–282.
4. Лаврентьева Е.В. Речевые жанры обвинения и оправдания в диалогическом единстве: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2006.
5. Эпштейн О.В. Гендерный аспект стратегии самопрезентации в политическом дискурсе // Филол. аспект. 2019. № 1(45). С. 121–131.
6. Эпштейн О.В. Языковое оформление речевого акта угрозы (на материале английского политического дискурса) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2009. № 1(3). С. 216–220.
7. 'This is all wrong': A transcript of Greta Thunberg's Climate Summit speech // The Sydney Morning Herald [Electronic resource]. URL: <https://www.smh.com.au/environment/climate-change/this->

is-all-wrong-a-transcript-of-greta-thunberg-s-climate-summit-speech-20190924-p52uaf.html (дата обращения: 24.10.2019).

8. Severn Suzuki Speech at U.N. Conference on Environment and Development, 1992, Rio de Janeiro, Brazil // American Rhetoric Online Speech Bank [Electronic resource]. URL: <https://www.americanrhetoric.com/speeches/severnsuzukiunearthsummit.htm> (дата обращения: 26.10.2019).

9. Penelope's Plea to Grown-Ups // EAT [Electronic resource]. URL: <https://eatforum.org/learn-and-discover/a-young-activists-plea-to-action-penelope-lea-14/> (дата обращения: 03.11.2019).

* * *

1. Belyaeva E.I. Grammatika i pragmatika pobuzhdeniya: anglijskij yazyk. Voronezh: Izd-vo VGU, 1992.

2. Gulova E.K. Kommunikativnye taktiki emocional'nogo vozdejstviya pri formirovanii navykov argumentirovannoj inoyazychnoj rechi // Sib. ped. zhurn. 2012. № 6. S. 167–170.

3. Dubrovskaya T.V., Kormilicyna M.A. Nekotorye pragmaticheskie harakteristiki rechevyh zhanrov «osuzhdenie» i «obvinenie» // Zhanry rechi. Saratov: Kolledzh, 2002. Vyp. 3. S. 272–282.

4. Lavrent'eva E.V. Rechevye zhanry obvine-niya i opravdaniya v dialogicheskom edinstve: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Novosibirsk, 2006.

5. Epshtejn O.V. Gendernyj aspekt strategii samoprezentacii v politicheskom diskurse // Filol. aspekt. 2019. № 1(45). S. 121–131.

6. Epshtejn O.V. Yazykovoe oformlenie rechevogo akta ugrozy (na materiale anglijskogo politicheskogo diskursa) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2009. № 1(3). S. 216–220.

Verbal strategies of ecological activism (based on the English language)

The article deals with the pragmalinguistic means of the implementation of the speech strategies in the public speech of the representatives of the ecological activism. The complex study of the chosen direction allowed to identify the domination of three verbal strategies – discreditation, theatricalism and persuasion becoming actual by the means of the eight tactics, their pragmatical potential is implemented by the complex of speech acts and lexical and grammatical means.

Key words: *verbal strategy, verbal tactics, speech act, perlocutionary effect, eco-activism.*

(Статья поступила в редакцию 18.11.2019)

**А.Ю. ИСАЕВА, Ю.В. АКИМЦЕВА,
Д.М. ГРЕКОВА
(Тула)**

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЕТЕВОГО ОБЩЕНИЯ (на материале англоязычных комментариев в социальных сетях Facebook и Instagram)

Рассматриваются лингвистические особенности современного интернет-общения. Анализ англоязычных комментариев таких популярных социальных сетей, как Facebook и Instagram, позволил систематизировать и описать такие лингвистические особенности виртуального общения, как сленг, эвфемизмы, аббревиация, грамматические (морфологические, синтаксические) изменения, применение эмодиконов.

Ключевые слова: *лингвистические особенности, интернет-коммуникация, сетевое общение, англоязычные комментарии, социальные сети, Facebook, Instagram.*

На сегодняшний день, в век глобального информационного общества, в период расцвета информационных и интернет-технологий, где определяющим ресурсом становится информация, а основные задачи включают в себя ее хранение, переработку и реализацию, возникают принципиально новые и уникальные системы коммуникативных связей. В настоящее время интернет-общение выступает в качестве мощного и прогрессивного средства коммуникации, объединяющего миллионы людей по всему миру. Возможность общения без каких-либо физических границ является основным фактором, определяющим успех социальных сетей [2–4].

Актуальность исследования определяется значимостью и повсеместным распространением социальных сетей, а также тем, что общение в сети Интернет неизбежно подвергает нормы языка определенным изменениям, что наглядно отражается в комментариях в социальных сетях. Пользователи прибегают к различным способам упрощения и сокращения своих высказываний, зачастую пренебрегая нормами языка. Научная новизна настоящего исследования заключается в проведении комплексного анализа лингвистических особенностей сетевого общения в популярных соци-

альных сетях, прочно вошедших в жизнь современного общества. Цель данной работы состоит в выявлении наиболее значимых лингвистических особенностей англоязычного сетевого общения.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи: 1) рассмотреть лингвистические особенности англоязычного интернет-общения в социальных сетях, отражающих активные процессы современного английского языка; 2) выделить основные группы лингвистических особенностей англоязычного сетевого общения; 3) проанализировать полученные данные и сделать выводы.

Необходимость решения вышеперечисленных задач обусловила выбор комплексной методики исследования, складывающейся из различных методов (сплошной выборки, систематизации и классификации исследуемого материала, описательно-аналитический метод, метод анализа словарных дефиниций, а также количественных подсчетов). Фактическим материалом исследования послужили 500 лексических единиц, полученных методом сплошной выборки за 2019 г. из англоязычных комментариев таких популярных социальных сетей, как Facebook (www.facebook.com) и Instagram (www.instagram.com).

В ходе анализа и обобщения полученных данных были выделены следующие основные группы, отражающие лингвистические особенности виртуальной коммуникации.

1. Сленг. И.В. Арнольд определяет сленг как исключительно разговорные слова или выражения, имеющие грубую и резкую или, наоборот, шуточную эмоциональную окраску [1]. Следует отметить, что сленг показывает развитие языка и его обновление [5]. Однако единицы сленга всегда являются синонимами к общеупотребительным словам, а не единственным способом выражения того или иного понятия. Возникновение непосредственно сетевого сленга обусловлено желанием пользователей сэкономить время, уменьшить объем текста, а также причислить себя к той или иной социальной группе.

Сленг можно разделить на 1) общий, входящий за пределы литературного английского языка, однако общепонятный и распространенный в речи, т. е. слова с яркой эмоционально-оценочной окраской, которые являются синонимами к наиболее нейтральным своим вариантам; 2) специальный – слова или словосочетания, относящиеся к специальной или профессиональной лексике, т. е. сленг различных социальных групп [1, с. 285].

Проведенный анализ англоязычных комментариев позволил выделить такой вариант сленга, как сленг социальных сетей, или интернет-сленг. Рассмотрим наиболее распространенные выражения:

- *friend surfing* – процесс поиска друзей в социальной сети через друзей друга (*I spent most of the afternoon friend surfing on MySpace. – Я провел большую часть дня в поисках друзей на MySpace* (здесь и далее перевод наш. – А.И., Ю.А., Д.Г.);

- *to refriend* – повторное добавление людей в друзья или подписчики (*LOL!!! I had to refriend you one more time. BTW nice pic! – LOL!!! Я должен был добавить тебя в друзья еще раз. Кстати, отличное фото!*);

- *profile candy* – пользователь, чей аккаунт имеет большое число подписчиков (*Wow, such a gorgeous profile candy you are! Wanna have more followers? Join us on @lfl_love – Bay! такой классный профиль, красotka! Хочешь больше подписчиков? Присоединяйся к нам на @lfl_love*).

Анализ также позволил выделить наиболее характерные лексемы, отражающие процесс общения и взаимодействия между пользователями, а также их статус в контексте данной социальной сети:

- *picturefriend* – используется для описания аккаунта, контент которого привлекает исключительно визуально (с эстетической стороны);

- *to facejete* – процесс отслеживания лайков и просмотров на выложенном посте в аккаунте пользователя;

- *inbox rot* – подача заявки на тот или иной аккаунт, которая не принимается, но и не отклоняется;

- *irlfriend* – пользователь (подписчик), являющийся реальным знакомым;

- *to like-out* – процесс оценки всех записей (постов) на данном аккаунте;

- *to hate click* – означает своевременный выход из сети, обусловленный нежеланием общаться с тем или иным пользователем;

- *status idiot* – пользователь, в профиле которого информация не соответствует реальности;

- *tag bomb* – отметка пользователя на не совсем удачном фото.

Проведенное исследование позволило нам установить базовые черты сленга в социальной сети:

1) большая часть выражений и слов касается взаимодействия пользователей;

2) почти все выражения непосредственно относятся к социальным сетям и являются их производным продуктом;

3) главная задача интернет-сленга, как и любого другого сленга, – это сокращение текста и замена нейтральной лексики более специфичными синонимами, имеющими яркую эмоциональную окраску, или же создание абсолютно новых лексических единиц.

Поскольку чаты, форумы и социальные сети набирают все большую популярность, можно предположить, что лексика сленговых выражений будет только расширяться и обогащаться.

2. Эвфемизмы. В современной лингвистике понятие эвфемизма непосредственно связано с понятием «табу», что в языковом контексте означает наличие тех или иных слов, употребления которых намеренно избегают, заменяя их более нейтральными лексическими единицами, а именно – эвфемизмами. Употребление эвфемизмов в различных социальных сетях, с одной стороны, дает пользователям возможность соблюдения моральных и эстетических норм, а также позволяет проявить такт и уважение, с другой – приводит к маскировке подлинного смысла высказывания.

Проведенный анализ позволил выделить следующие группы эвфемизмов, встречающиеся в англоязычных комментариях:

- расовая и национальная принадлежность – современная идеология большинства европейских стран запрещает употребление таких лексем, как *nigger* и *black*, вместо которых используется эвфемизм *Afro-American*; лексема *Hispanic(s)*, обозначающая абсолютно всех латиноамериканцев, также заменяется на *Latino / Latina* (мужской и женский род) – общее обозначение, *Chicano / Chicana* (мужской и женский род) – латиноамериканцы мексиканского происхождения;

- возраст – преимущественно вместо лексемы *old* (*old person, old years*), которая является некорректной, используются *mature; senior; advanced in years; golden age; golden years*;

- социальное положение – такое социально-экономическое явление, как бедность (*poor, poor nation, etc.*), может обозначаться более нейтральными единицами: *the needy; penniless; (socially) deprived; low-income; modest; working class; underprivileged emerging nation; developing nation*;

- смерть – вариантами глагола *to die* (*умирать*) являются *to decease; to pass away; to join the majority; to kick the bucket*;

- умственные и физические способности – различные отклонения от установленной

нормы можно выразить лексемами *disabled; unseeing; handicapped; overweight*;

- описание человека – необходимо отметить следующие примечательные эвфемизмы: *selfish – self-centered; noisy – boisterous; lazy – unmotivated; stupid – not clever; evil – unkind; ugly – unattractive, modest, plain*.

Эвфемизмы заменяют прямые наименования, позволяя максимально нейтрально описать те или иные негативные явления. Пользователи социальных сетей придерживаются такого вектора общения, который дает возможность затрагивать даже неприятные темы, позволяя при этом не нарушать границы принятых в обществе норм.

Подчеркнем, что данные классы эвфемизмов были выделены на основе общих критериев, т. к. исследуемое пространство является одним из самых популярных для общения, а это значит, что среди пользователей можно найти людей из всевозможных уголков мира, с различным цветом кожи, вероисповеданием и социальным положением, абсолютно уникальных и неидентичных.

3. Аббревиация. Под аббревиацией понимают процесс словообразования посредством сложения усеченных или полных основ. Данный процесс связан с действием закона языковой экономии, что в рамках языкового посредничества через социальные сети только повышает его значение.

Любой акт коммуникации можно разделить на несколько этапов, в соответствии с которыми были дифференцированы следующие группы аббревиатур и акронимов:

- приветствие – *LTNS (long time no see); LTNT (long time no type); WB (welcome back)*;

- знакомство – *ASL (age / sex / location); F2F (face to face); FAQ (frequently asked questions); MF (male or female); RE (how are you); SUP (what's up); WUF (Where are you from); LMIRL (let's meet in real life); WAN2TLK (want to talk)*;

- выражение эмоций – *XOXO (hugs and kisses); ROFL (rolling on the floor laughing); IDC (I don't care); MU (I miss you); OMG (Oh my gosh); AML (all my love); LOL (laughing out loud); H8 (hate); ONNA (oh no; not again); TANJ (there aren't no justice)*;

- прощание – *ATB (all the best); BRB (be right back); HAND (have a nice day); HAGN (have a good night); KIT (keep in touch); PCM (please call me); GTG (got to go); CU / CYA (see you)*.

Таким образом, анализ и систематизация характерных для виртуального общения аб-

бrevиатур и акронимов указывают на то, что данная форма общения между пользователями – это не только часть языка, но и язык отдельный, основывающийся на стремительном развитии интернет-коммуникации.

4. Грамматика. Процесс общения в сети Интернет неизбежно связан с изменениями норм языка, которые в ходе исследования были разделены на морфологические и синтаксические. Рассмотрим их подробнее.

1. Морфологические:

– опущение модальных глаголов (*They try it later; people open their mind*);

– использование неверной формы степени сравнения прилагательных (*I am the most happy person ever*);

– ошибочное употребление артикля (*Finally a good news; what deep conversation*);

– неверное употребление предлогов или их опущение (*I am going to stay there the middle of July; I need this in my birthday; to did she do this*);

– опущение апострофа (*Im actually welling up with tears; that's amazing; Its true; I just hope you dont come back*);

– подмена местоимений (*Hey, send me a pic of you; there is a reason their there; your so beautiful*).

2. Синтаксические:

– порядок слов в предложении (*What it is? How you beautiful so? Do you fail always at maths? How you are getting so many likes*);

– согласование подлежащего и сказуемого (*She look like; She really do look like a dragon; Suddenly everyone look decades younger; Even the baby know*);

– большое число неполных предложений (*Think I'd be able; Looks like he's about to cry; Felt that you needed to see this; Made me think of you; Already saw it; Thought you would appreciate it*);

– отсутствие сказуемого / части составного сказуемого (*You so cute; everyone silent; she contouring that; she so gangsta; you the first; you beautiful; hope you good; you so pretty*).

Приведенные выше примеры демонстрируют, что интернет-среда нарушает нормы языка в процессе общения, разрешая пользователям пренебрегать существующими грамматическими (морфологическими, синтаксическими) правилами, что приводит к появлению перечисленных в данной статье отклонений. Темп передачи сообщений и интеракции, а также ограничение количества вводимых символов в текстовом поле являются теми факторами, которые побуждают пользователей отказываться от правил грамматики английско-

го языка. Тем не менее данный факт не снижает информационной ценности сообщения и не препятствует акту коммуникации, в котором на первое место выходит скорость ответа, а не грамотность [6, с. 91; 7].

5. Эмотиконы. В рамках интернет-общения, где одной из ведущих характеристик выступает культурное многообразие, эмотиконы или смайлики являются наиболее универсальным средством коммуникации.

Все смайлики можно разделить на следующие группы: 1) эмотиконы – иконки, чаще всего желтого цвета, передающие различные эмоции (*радость, смех, гнев, плач, удивление* и т. д.); 2) люди – изображения людей, которые в свою очередь делятся по половому признаку, возрасту, роду занятий, статусу и т. д. (*мужчина, женщина, ребенок, жених, врач* и т. д.), сюда же относятся изображения жестов и частей тела (*палец вверх, глаза, губы, ухо, нос* и т. д.); 3) животные и природа – это изображения наиболее узнаваемых животных, а также насекомых, растений, цветов, атмосферных и природных явлений; 4) пища – изображения еды, которые, в свою очередь, делятся на различные блюда и напитки; 5) предметы и символы – изображения различных объектов, которые представляют собой следующие классы: хобби, спорт и активность, офисные / учебные принадлежности, транспортные средства, флаги и т. д.

Необходимо также отметить, что всем смайликам присущи следующие отличительные черты:

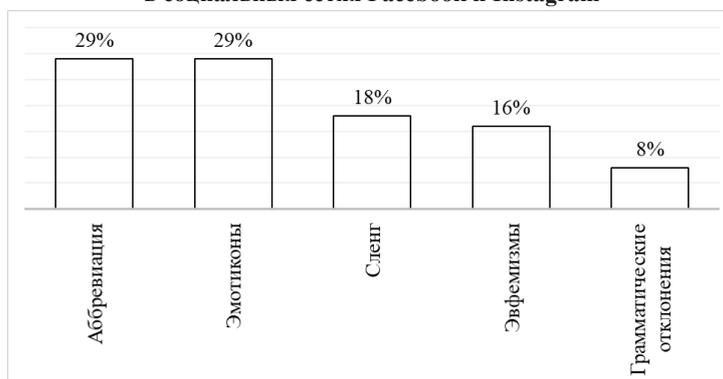
1) узнаваемость – как правило, в основе всех смайликов лежит наиболее узнаваемое и широко известное явление или предмет;

2) единичность – в большинстве случаев смайлик представлен в виде одного предмета (однако стоит отметить, что существует ряд смайликов парного типа, например смайлик «аплодисменты»).

Анализ материала исследования показал, что в интернет-коммуникации эмотиконы играют особую роль, поскольку они позволяют донести сообщение (высказывание) в полном объеме даже в тех случаях, когда языковых средств недостаточно.

Все перечисленные особенности наиболее полно и четко демонстрируют законы и логику построения виртуального общения в целом и англоязычных комментариев в социальных сетях в частности. Процентное соотношение выявленных в ходе исследования лингвистических особенностей сетевого общения отражено в гистограмме (см. рис. на с. 205).

Лингвистические особенности англоязычных комментариев в социальных сетях Facebook и Instagram



Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что среди наиболее ярких особенностей виртуального общения, демонстрирующих характер общения в сети Интернет, можно выделить сленг, эвфемизмы, аббревиатуры и акронимы, грамматические (морфологические, синтаксические) изменения, применение эмодзи.

Таким образом, намеренное искажение языковых норм, установка на неформальность и неофициальность общения, а также эмоциональность и экспрессивность – все это свидетельствует о демократизации языка, его обновлении и развитии, коммуникативном новаторстве. Следовательно, дальнейшее изучение особенностей интернет-коммуникации в целом и англоязычных комментариев в социальных сетях в частности несет в себе огромный потенциал, поскольку позволяет проследить тенденции развития языка в сети Интернет.

Список литературы

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012.
2. Иванова О.В. Особенности иноязычной коммуникации в социальных сетях // Языки. Культуры. Этносы. Формирование языковой картины мира: филологический и методический аспекты. 2015. Т 1. № 1. С. 240–247.
3. Караваева Е.М. Положительное воздействие социальных сетей на развитие английского языка // Филологические науки в МГИМО. 2017. № 1(9). С. 23–28.
4. Кузнецов А.В. Языковые аспекты коммуникации в Интернете (на материале немецкого языка): моногр. М.: МПГУ, 2015.
5. Маковский М.М. Современный английский сленг: онтология, структура, этимология. 2-е изд. М.: ЛКИ, 2007.

6. Тетерлева Е.В., Портнова И.В. Грамматические особенности англоязычных комментариев в социальной сети Instagram // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2018. № 14. С. 91–94.

7. Холодковская Е.В. Особенности синтаксиса англоязычного интернет-комментария социальной сети Facebook // Вестник Волгор. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2014. № 1. С. 79–83.

* * *

1. Arnold I.V. Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka: ucheb. posobie. 2-e izd., pererab. M.: FLINTA: Nauka, 2012.

2. Ivanova O.V. Osobennosti inoyazychnoj kommunikacii v social'nyh setyah // Yazyki. Kul'tury. Etnosy. Formirovanie yazykovoj kartiny mira: filologicheskij i metodicheskij aspekty. 2015. T 1. № 1. S. 240–247.

3. Karavaeva E.M. Polozhitel'noe vozdejstvie social'nyh setej na razvitie anglijskogo yazyka // Filologicheskie nauki v MGIMO. 2017. № 1(9). S. 23–28.

4. Kuznecov A.V. Yazykovye aspekty kommunikacii v Internete (na materiale nemeckogo yazyka): monogr. M.: MPG U, 2015.

5. Makovskij M.M. Sovremennyy anglijskij sleng: ontologiya, struktura, etimologiya. 2-e izd. M.: LKI, 2007.

6. Teterleva E.V., Portnova I.V. Grammaticheskie osobennosti angloyazychnyh kommentariev v social'noj seti Instagram // Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov. 2018. № 14. S. 91–94.

7. Holodkovskaya E.V. Osobennosti sintaksisa angloyazychnogo internet-kommentariya social'noj seti Facebook // Vestnik Volgor. gos. un-ta. Ser. 2: Yazykoznanie. 2014. № 1. S. 79–83.

*Linguistic peculiarities
of the communications networking
(based on English comments
in Facebook and Instagram)*

The article deals with the linguistic peculiarities of the modern Internet communication. The analysis of English comments of such popular social networks as Facebook and Instagram allowed to systemize and describe the following linguistic peculiarities of the virtual communication: slang, euphemisms, abbreviations, grammatical (morphological, syntactical) changes, the use of emoticons.

Key words: *linguistic peculiarities, Internet communication, communications networking, English comments, social networks, Facebook, Instagram.*

(Статья поступила в редакцию 09.01.2020)

С.Х. ЛИПИРИДИ
(Краснодар)

**АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛЕ
ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА
(на материале английских
неологизмов)**

Рассматривается аксиологическое поле туристического дискурса на материале английских неологизмов. Семантический, комплексный и лингвоаксиологический анализ материала исследования позволил установить, что в указанном дискурсе основная ценность – экологичность. Изучение неологизмов как средства репрезентации ценностей и формирования оценки расширяет диапазон исследований в сфере аксиологии и неологии.

Ключевые слова: *туризм, ценность, туристический дискурс, неологизм, экологичность.*

Туризм относится к числу важнейших экономических и социальных явлений современного общества. Влияние туризма на различные сферы жизни общества, его важность для развития экономики многих стран обуславливают потребность в осмыслении и исследовании специальной лексики этой сферы. «Эволюция путешествия претерпела изменения от инди-

видуальной формы познания до глобально-ориентированного туризма, изменяются познавательные и поведенческие модели путешествия, отношение к отдыху», – отмечает Э.Ю. Новикова [18].

Во время путешествия туристы на определенный период погружаются в чужую культуру, приобщаются к другим культурным ценностям. Безусловно, эта коммуникация оказывает влияние на их культуру поведения и образ мыслей, меняет их сознание и ценностные ориентиры.

Выделение туристического дискурса как отдельного вида отличается сложностью и относительной новизной (см. работы Н. Маршалл [15], С.А. Погодаевой [19], Э.Т. Белан [4], Н.В. Филатовой [23], О.В. Загоровской, А. Алькудах [8] и др.). По мнению И.Д. Волковой, «туристический дискурс как самостоятельный тип дискурса начал формироваться с момента концептуализации самого феномена и его утверждения в качестве специфической формы культурно-познавательной деятельности человека» [5, с. 12].

«Основными участниками туристического дискурсивного пространства выступают туристы, которые совершают различные виды путешествий», – полагает Э.Ю. Новикова [18]. Наблюдается тенденция пересечения культурных пространств в туризме. Каждая страна имеет свою культуру и традиции путешествия, свои обычаи и определенные культурные ценности и нормы, которые сказываются на вербальной, текстовой составляющей туристического дискурса. С точки зрения В.А. Митягиной, туризм стал «одним из проявлений готовности этносоциумов не только к диалогу и интеграции, но и к глобализации, потому что в туристической деятельности находит выражение одобрение сосуществования культур в индивидуальном опыте» [17, с. 88].

Слова несут на себе печать времени, и лексические новообразования демонстрируют это особенно ярко. Даже очень недолго живущие номинации динамично характеризуют тот или иной период в истории языка и общества.

Неологизмы – слова, появившиеся в определенный период для обозначения новых предметов или понятий в какой-либо сфере, а также новые значения слов, новые устойчивые сочетания слов. В неологизмах отражаются национальные особенности жизни социума в определенных понятийных сферах, представляющие ценностные приоритеты того или

иною общества; неологизмы репрезентируют новый культурный опыт и характеризуют динамику развития языковой системы.

Неологизмы актуализируют типичные и нетипичные ценности туристического дискурса. Изучение неологизмов как средства репрезентации ценностей и как средства формирования оценки расширяет диапазон исследований в сфере аксиологии и неологии (В.И. Заботкина [7], Л.Ю. Касьянова [12], В.В. Катермина [13], Н.З. Котелова [14], И.С. Улуханов [22], Бай Юй [3], М.Р. Желтухина [30] К. Жанг [29] и др.).

Настоящая работа посвящена исследованию английских неологизмов в туристическом дискурсе как аксиологически нагруженном пространстве. В качестве материала использовались неологизмы, взятые из электронных словарей Word spy [27], Macmillan Buzzword Dictionary [25], Urban Dictionary [26], Cambridge Dictionaries Online Blog [24]. В работе применялись следующие исследовательские методы и приемы исследования: метод комплексного анализа, предполагающий выборку, классификацию, описание материала; семантический метод, в основе которого лежит изучение семантики неологизмов и выявление их субъективных коннотаций, а также лингвоаксиологический метод, предполагающий извлечение ценностных суждений из материала исследования.

Взросший интерес лингвистов к изучению ценностей связан с возникновением нового научного направления в лингвокультурологии – аксиологической лингвистики (Н.Д. Арутюнова [1], Е.В. Бабаева [2], Е.М. Вольф [6], А.А. Ивин [9], В.И. Карасик [11], Г.Г. Слышкин [20]). Одной из ключевых задач аксиологической лингвистики является проблема выражения ценностей и антиценностей в языке. Ценность и оценка выступают главными понятиями аксиологической лингвистики.

В.И. Карасик считает ценностный компонент основным в процессе познания чужой культуры. Он отмечает, что «совокупность концептов, рассматриваемых в аспекте ценностей, образует ценностную картину мира» [11, с. 5].

Аксиологическое поле является частью общего ментального поля индивида и состоит из взаимосвязанных элементов – ценностей индивида и социума. В аксиологическом поле любого дискурса выделяются специфические ценности, которые демонстрируются данным дискурсом.

Аксиологическое поле включено в ценностную картину мира. Т.А. Трипольская определяет ценностную картину мира как «фраг-

мент более общей системы представлений говорящих о мире, отраженной в языке; в ценностной картине мира наиболее ярко отражаются специфические черты национального менталитета» [21, с. 13–14]. В.А. Маслова дает следующее определение понятию ценности – «это универсальный регулятор социального поведения, они отражают социальное и культурное значение определенных явлений действительности и закрепляются на уровне общественного сознания в установках и оценках, императивах, табу и целях» [16, с. 383].

Аксиологическое поле туристического дискурса состоит из субполей, репрезентирующих такие культурные ценности, как «гостеприимство», «культура», «обычаи», «традиции», «свобода передвижения», «история», «экологичность», «туризм». Единицы языка обладают разным культурным потенциалом, они отражают реалии той или иной страны или культуры. По мнению В.И. Карасика, ценностную основу культуры общества составляет «аксиологический кодекс языка, образованный из совокупности оценочных признаков в лексических значениях слов» [10, с. 328].

Исследователи проекта под названием «Всемирный обзор ценностей» (англ. *World Values Survey*) не первый год изучают ценности, которые попарно противопоставлены друг другу: традиционные ценности, к которым относятся семья, религия, почтение к власти, гостеприимство, национальная гордость и т. п., противостоят светско-рациональным ценностям, а ценности выживания, связанные с физической и экономической безопасностью, а также преобладанием националистического мировоззрения, – ценностям самовыражения (терпимость к иному образу жизни, защита окружающей среды, высокое качество жизни) [28].

При изучении туристического дискурса немаловажным является рассмотрение ценностных ориентаций личности. Туристический дискурс рассматривается как гибрид нескольких видов дискурса, из этого следует, что в текстах этого дискурса будут обозначены ценности самовыражения, воплощенные в таких ключевых словах, как *свобода*, *преодоление трудностей*, *экологичность*, *самовыражение* и др.

Обращение к туристическому дискурсу как инструменту вербализации и распространения ценностей обусловлено тем, что туризм связан с главной ценностью туристического дискурса – экологичностью. С ростом экологических проблем защита окружающей среды занимает все более важное место в систе-

ме ценностей современных туристов. В языке обращение к этой ценности происходит при помощи употребления соответствующих ключевых слов (экотуризм, защита окружающей среды, экологическая угроза; *environment, protect, pollution, ecological tourism*).

Неологизм **Greenjoy** (*the pleasure you get from doing ecotourism (also known as ecological tourism), it is responsible travel to fragile, pristine, and usually protected areas. It purports to educate the traveller; provide funds for conservation; directly benefit the economic development and political empowerment of local communities; and foster respect for different cultures and for human rights* – удовольствие, которое вы получаете от экотуризма (также известного как экологический туризм), это ответственное путешествие в хрупкие, нетронутые и обычно охраняемые районы. Поездка направлена на то, чтобы научить путешественников предоставлять средства на охрану природы, непосредственно содействовать экономическому развитию и расширению политических прав местных общин, а также способствовать уважению различных культур и прав человека) представляет собой сочетание рекреации с бережным отношением к природе, позволяющее объединить знакомство с флорой и фауной и с возможностью ее защиты. Как известно, принципы экологического туризма широко используются в работе национальных парков и заповедников. Зеленый цвет (*green*) выступает одним из наиболее высокочастотных слов современного экологического дискурса. Зеленый цвет ассоциируется с окружающей природой, благодаря этому прилагательное *green* приобрело значение «экологичный; не загрязняющий окружающую среду».

По цели поездки в английской неологии выделяется такой вид туризма, как экологический, представленный в следующих словосочетаниях: **eco-active tourism** (*tourism that is designed to minimize the environmental impact of travel and promote health and wellness for travelers looking to stay fit while away* – туризм, призванный свести к минимуму воздействие путешествий на окружающую среду и укрепить здоровье и благополучие путешественников, которые хотят оставаться в форме, находясь вдали) и **geotourism** (*Geotourism is based on the principles of sustainable development and environmentally friendly forms of tourism. It helps maintain and promote the unique character and aesthetics of landscape and its geological heritage, its natural wealth, quality of people's life, and local culture* – геотуризм основан на принципах устойчивого развития

и экологически чистых формах туризма. Он помогает поддерживать и продвигать уникальный характер и эстетику ландшафта, а также геологическое наследие, природное богатство, качество жизни людей и местной культуры). Словосочетание **entropy tourism** (*travel that features places of decay, neglect, or abandonment* – путешествие, которое показывает места упадка, пренебрежения или заброшенности) показывает необратимость последствий на окружающую среду.

Озерный туризм выступает разновидностью экологического туризма. Человек, занимающийся озерным туризмом, имеет теперь особое название в английской неологии – **lakenvalder** (*a person who is engaging in lake tourism*). Озерный туризм является ресурсоориентированным видом туризма, связанным с использованием рекреационного потенциала водоемов.

Экологичность не только заключается в защите окружающей среды, бережном отношении к природе, но и проявляется в заботе о климате: **climatarianism** (*a diet based on choosing food in order to minimise its impact on the environment* – диета, основанная на выборе пищи, чтобы минимизировать ее воздействие на окружающую среду) и **climate smart** (*helping to prevent climate change – помогающий предотвратить изменение климата*). Появился такой неологизм, как **ecorithm** (*an algorithm that interacts with the environment – алгоритм, который взаимодействует с окружающей средой*), представляющий собой совокупность заданных правил решения, применяемых к биологическим организмам или к целым видам.

Неологизм **paleo-pirate** (*a person who illegally extracts and sells fossils* – человек, который незаконно добывает и продает окаменелости) применяется к человеку, который действует не по существующим правилам, нарушая закон природы. Большая часть людей старается заботиться об окружающей природе, об этом говорит появление словосочетания **small-footprint living** (*a lifestyle that minimizes one's impact on the environment* – образ жизни, который минимизирует воздействие на окружающую среду). Загрязнение природы неизбежно, что наглядно демонстрируется в неологизме **airpocalypse** (*extreme air pollution caused by a combination of smog, dust, and weather* – чрезмерность загрязнения воздуха, вызванное сочетанием смога, пыли и погоды).

Снизить масштабы антропогенного воздействия на окружающую среду может помочь посадка деревьев. В связи с этим все чаще говорят о необходимости превращения

городов в так называемые *forest city* (a city with a very large number of plants and trees that absorb substances causing pollution and create a healthy atmosphere – город с очень большим количеством растений и деревьев, которые поглощают вещества, вызывающие загрязнение и создают здоровую атмосферу). Данный метод поможет спасти и уберечь нашу природу. Создание зеленых насаждений и посадка цветов занимают важное место в системе мероприятий по улучшению окружающей среды.

Деревья играют важную роль в формировании среды человека, т. к. они выполняют различные функции: поглощение углекислого газа, обогащение воздуха кислородом, а также выделение фитонцидов. Словосочетание *tree blindness* (the disregard of the trees in one's environment – пренебрежение к деревьям в окружающей среде) является примером того, что стоит задуматься над тем, как мы относимся к природе.

За нанесение вреда окружающей среде должны наказывать и вводить определенные санкции, способные прививать и регулировать бережное отношение к природе. В английской неологии можно встретить такое словосочетание, как *climate justice* (the holding to account of those responsible for climate change and reparation for those most affected by it – предполагает привлечение к ответственности лиц, ответственных за изменение климата, и возмещение ущерба тем, кто в наибольшей степени от него пострадал).

В современном мире в окружающую среду ежедневно выбрасываются отходы, вследствие чего происходит загрязнение. Однако есть люди, которые бережно относятся к природе (*zero waster* – someone who generates no waste whatsoever – это тот, кто не производит никаких отходов вообще). Важнейшей социально-экономической задачей является производство экологически чистой продукции (*greentailing* – environmentally-friendly retailing – экологически чистая розничная торговля).

Экосистема, которая приспособилась существовать в искусственной среде, созданной человеком, называется пластикферой (*plastisphere* – the discarded plastic that is now a part of our seas, rivers and lakes and, for better or worse, is developing its own ecosystem – использованный пластик, который теперь является частью наших морей, рек и озер и, хорошо это или плохо, но развивает свою собственную экосистему).

О повышении внимания к экологическим проблемам свидетельствует выпуск фильмов на соответствующую тематику (*cli-fi* – a literary

or movie genre featuring dystopian stories of Earth affected by extreme climate change – литературный или кинематографический жанр, показывающий антиутопические истории о Земле, пострадавшей от экстремального изменения климата). Ученые предсказывают, что в ближайшее время произойдет глобальное потепление (*global weirding* – extreme and unpredictable weather phenomena, giving credence to the theory of global warming – экстремальные и непредсказуемые погодные явления, подтверждающие теорию глобального потепления).

В ходе исследования были выделены следующие неологизмы в туристическом дискурсе, демонстрирующие те или иные ценностные компоненты: *diamond hotel & resort* (a great hotel that makes you feel like you're home – это отличный отель, который заставляет вас чувствовать себя как дома); *cultural appropriation* (when a culture adopts different cultural traditions of another culture – когда культура принимает различные культурные традиции другой культуры); *responsible luxury* (high-end, green tourism and hospitality – высокотехнологический экологический туризм и гостеприимство); *the xerox culture* (a culture that is copied from some culture – культура, которая копируется из какой-то культуры).

В 2019 г. Оксфордский словарь избрал словом года словосочетание *climate emergency* (a situation in which urgent action is required to reduce or halt climate change and avoid potentially irreversible environmental damage resulting from it – ситуация, в которой требуются экстренные меры, чтобы уменьшить или остановить климатические изменения и предотвратить потенциальный необратимый ущерб окружающей среде в результате этого). За прошлый год использование этого слова увеличилось в сто раз. Стоит отметить, что ранее слово *emergency* обычно связывали с происшествием или использовали в контексте больницы. Однако в 2019 г. слово *emergency* вышло за рамки своего использования.

В мае этого года журнал The Guardian изменил свой style guide (руководство по стилю) о том, как в нем будут писать об экологии. Были введены термины, более точно описывающие экологические кризисы, с которыми сталкивается мир. Вместо *climate change* они начали писать *climate emergency*, а вместо *global warming* стали использовать *global heating*, потому что слова *emergency* и *heating* больше привлекают внимание людей и указывают на чрезвычайное положение. В течение 2019 г. сотни городов и стран объявили о чрез-

вычайной климатической ситуации (например, Шотландия – в апреле, Великобритания – в мае, Канада и Франция – в июле).

Путешественники делятся на тех, кто ценит мир вокруг, и на путешественников-потребителей, равнодушных к окружающей среде. Человек стал осознавать свое губительное влияние на природу, на окружающую среду из-за того, что он путешествовал все это время и засорял природу. Сейчас у людей наблюдается глобальное самосознание, угрызения совести, связанные с тем, что они сделали, современный человек пытается возместить свои ошибки бережным отношением к природе, именно поэтому экологичность – это ценность.

Подводя итоги, мы можем сказать, что радикальное изменение ценностей современного человека, его переориентация с неконтролируемого использования ресурсов на разумное потребление отразились на языковой картине мира. Наиболее ярко данный процесс можно наблюдать при рассмотрении эволюции туристического дискурса в английском языке. Мы проанализировали ряд неологизмов в туристическом дискурсе на материале онлайн-словарей, что позволило нам выделить ряд закономерностей, характерных для развития данной сферы языка. Перечислим основные особенности современного состояния словаря туристических терминов, в которых отчетливо выразились семантические сдвиги лексики, вызванные переоценкой ценностей:

1) частотное употребление лексемы *green* в составе туристических неологизмов (*Greenjoy, greentailing*) – данное цветообозначение ассоциируется с природой и экологическим движением, словосочетания с этой лексемой выражают интерес к экологической тематике;

2) создание новой системы ценностей с помощью неологизмов с позитивной коннотацией (*eco-active tourism, zero waster, small footprint living*);

3) применение яркой эмоциональной окраски в неологизмах *paleo-pirate, entropy tourism, plastisphere u airpocalypse* – их негативная коннотация выражает неприемлемость деструктивного отношения к природе в современном обществе;

4) создание новой системы терминов, отражающих современный мировой порядок с позиции сохранения природы и социальной справедливости (*global weirding, cultural appropriation, the xerox culture*);

5) рекламирование разумного потребления как альтернативы хищническому использованию ресурсов (*diamond hotel & resort*);

6) интерес к проблемам климата, выраженный в частотном употреблении лексемы *climate* в словосочетаниях *climatarianism, climate smart, climate justice, climate emergency*.

Таким образом, развитие экотуризма привело к созданию новых аксиологических субполей дискурса, объединенных общей доминантой – экологичностью. Социальный и экологический прогресс привел к резкому расширению словарного запаса, изменению привычных коннотаций привычных слов, бурному словотворчеству. В рассмотренных нами неологизмах отразились личностные установки творцов нового общественного сознания. Так, мы видим, что семантический, комплексный и лингвоаксиологический анализ лексики определенного дискурса позволяет рассмотреть особенности изменения мировоззрения – наблюдая эволюцию языковой личности и языкового сознания нации, мы воссоздаем картину глобальных изменений мирового порядка.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. М., 1998. С. 136–137.
2. Бабаева Е.В. Отражение ценностей культуры в языке // Язык, коммуникация и социальная среда. Воронеж: ВГТУ, 2002. Вып. 2. С. 25–34.
3. Бай Юй, Желтухина М.Р. Аксиологическая диахрония китайских и русских афоризмов: ценности и нормы коммуникативного поведения // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2018. № 2(30). С. 41–51.
4. Белан Э.Т. Особенности формирования новых терминосистем: на материале английской и русской терминологии международного туризма: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1989.
5. Волкова И.Д. Глобализация и локализация как векторы развития туристического интернет-дискурса: на материале русского, английского и французского языков: дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2017.
6. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. М.: Наука, 1985.
7. Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка: учеб. пособие для студентов филол. фак. ун-тов. М.: Высш. шк., 1989.
8. Загоровская О.В. Динамические процессы развития лексики тематической сферы «Туризм» в русском языке новейшего периода // Изв. Воронеж. гос. пед. ун-та. 2016. № 1. С. 164–168.
9. Ивин А.А. Основания логики оценок. М.: МГУ, 1970.
10. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.
11. Карасик В.И. Язык социального статуса. М.: Гнозис, 2002.

12. Касьянова Л.Ю. Когнитивно-дискурсивные проблемы неологизации в русском языке конца XX – начала XXI века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Астрахань, 2009.
13. Катермина В.В. Словообразовательный потенциал неологизмов в англоязычном массмедийном дискурсе: моногр. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2019.
14. Котелова Н.З. Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов: новые слова и словари новых слов. Л.: Наука, 1978. С. 8–9.
15. Маршалл Н. Лексические инновации в сфере туристической рекламы // Язык, коммуникация и социальная среда. 2002. Вып. 2. С. 137–142.
16. Маслова В.А. Концепты и ценности: содержание понятий, языковая репрезентация // Уч. зап. Таврич. нац. ун-та им. В.И. Вернадского. Сер.: Филология. Социальные коммуникации. 2011. Т. 24. № 2-3(63). Ч. 1. С. 383–387.
17. Митягина В.А. Коммуникативные действия в туристическом дискурсе // Иностр. яз. в высш. шк. 2009. № 4. С. 88–97.
18. Новикова Э.Ю. Кросскультурное изменение аксиологии международного туристического дискурса [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krosskulturnoe-izmerenie-aksiologii-mezhdunarodnogo-turisticheskogo-diskursa> (дата обращения 10.11.2019).
19. Погодаева С.А. Языковые средства аргументации во французском туристическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2008.
20. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Academia, 2000.
21. Трипольская Т.А. Эмотивно-оценочный дискурс: когнитивный и прагматический аспекты. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999.
22. Улуханов И.С. Словообразование. Морфология. Лексикология. М.: Логос, 2012.
23. Филатова Н.В. Жанровое пространство туристического дискурса // Вестн. Моск. гос. гуманит. ун-та им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2012. № 2. С. 76–82.
24. Cambridge Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://dictionaryblog.cambridge.org/tag/neologisms> (дата обращения: 10.11.2019).
25. Macmillan Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.macmillandictionary.com/> (дата обращения: 10.11.2019).
26. Urban Dictionary [Electronic resource]. URL: <http://www.urbandictionary.com/> (дата обращения: 10.11.2019).
27. Word Spy [Electronic resource]. URL: <http://www.wordspy.com/> (дата обращения: 10.11.2019).
28. WVS (World Values Survey: Findings and Insights [Electronic resource]. URL: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp> (дата обращения: 10.11.2019).
29. Zhang K., Denisenko V.N., Ponomarenko E.B., Zheltukhina M.R., Denisenko A.V., & Shiryaeva O.V. The Newest Borrowed Words and Methods of their Formation in the Russian- and Chinese-Language Internet Communication Space // Online Journal of Communication and Media Technologies. 2019. № 9(4). e201924. DOI: <https://doi.org/10.29333/ojcm/5930>.
30. Zheltukhina M.R., Vikulova L.G., Serebrennikova E.F., Gerasimova S.A. & Borbotko L.A. Identity as an Element of Human and Language Universes: Axiological Aspect. International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11(17). P. 10413–10422.

* * *

1. Arutyunova N.D. Diskurs // Yazykoznanie. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' / pod red. V.N. Yarcevoj. M., 1998. S. 136–137.
2. Babaeva E.V. Otrazhenie cennostej kul'tury v yazyke // Yazyk, kommunikaciya i social'naya sreda. Voronezh: VGTU, 2002. Vyp. 2. S. 25–34.
3. Baj Yuj, Zheltuhina M.R. Aksiologicheskaya diahroniya kitajskih i russkih aforizmov: cennosti i normy kommunikativnogo povedeniya // Vestn. Mosk. gor. ped. un-ta. Ser.: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoje obrazovanie. 2018. № 2(30). S. 41–51.
4. Belan E.T. Osobennosti formirovaniya novyh terminosistem: na materiale anglijskoj i russkoj terminologii mezhdunarodnogo turizma: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1989.
5. Volkova I.D. Globalizaciya i lokalizaciya kak vektory razvitiya turisticheskogo internet-diskursa: na materiale russkogo, anglijskogo i francuzskogo yazykov: dis. ... kand. filol. nauk. Volgograd, 2017.
6. Vol'f E.M. Funkcional'naya semantika ocenki. M.: Nauka, 1985.
7. Zabotkina V.I. Novaya leksika sovremennogo anglijskogo yazyka: ucheb. posobie dlya studentov filol. fak. un-tov. M.: Vyssh. shk., 1989.
8. Zagorovskaya O.V. Dinamicheskie processy razvitiya leksiki tematiceskoy sfery «Turizm» v russkom yazyke novejshego perioda // Izv. Voronezh. gos. ped. un-ta. 2016. № 1. S. 164–168.
9. Ivin A.A. Osnovaniya logiki ocenok. M.: MGU, 1970.
10. Karasik V.I. Yazykovoje krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd: Peremena, 2002.
11. Karasik V.I. Yazyk social'nogo statusa. M.: Gnozis, 2002.
12. Kas'yanova L.Yu. Kognitivno-diskursivnye problemy neologizacii v russkom yazyke konca XX – nachala XXI veka: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Astrahan', 2009.
13. Katermina V.V. Slovoobrazovatel'nyj potencial neologizmov v angloyazychnom massmedijnom diskurse: monogr. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2019.

14. Kotelova N.Z. Pervyj opyt leksikograficheskogo opisaniya russkih neologizmov: novye slova i slovari novyh slov. L.: Nauka, 1978. S. 8–9.

15. Marshall N. Leksicheskie innovacii v sfere turisticheskoy reklamy // Yazyk, kommunikaciya i social'naya sreda. 2002. Vyp. 2. S. 137–142.

16. Maslova V.A. Koncepty i cennosti: sodержanie ponyatij, yazykovaya reprezentaciya // Uch. zap. Tavrich. nac. un-ta im. V.I. Vernadskogo. Ser.: Filologiya. Social'nye kommunikacii. 2011. T. 24. № 2-3(63). Ch. 1. S. 383–387.

17. Mityagina V.A. Kommunikativnye dejstviya v turisticheskom diskurse // Inostr. yaz. v vyssh. shk. 2009. № 4. S. 88–97.

18. Novikova E.Yu. Krosskul'turnoe izmenenie aksiologii mezhdunarodnogo turisticheskogo diskursa [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/krosskulturnoe-izmerenie-aksiologii-imezhdu-narodnogo-turisticheskogo-diskursa> (data obrashcheniya: 10.11.2019).

19. Pogodaeva S.A. Yazykovye sredstva argumentacii vo francuzskom turisticheskome diskurse: dis. ... kand. filol. nauk. Irkutsk, 2008.

20. Slyshkin G.G. Ot teksta k simvolu: lingvokul'turnye koncepty precedentsnyh tekstov v soznanii i diskurse. M.: Academia, 2000.

21. Tripol'skaya T.A. Emotivno-ocenochnyj diskurs: kognitivnyj i pragmaticeskij aspekt. Novosibirsk: Izd-vo NGPU, 1999.

22. Uluhanov I.S. Slovoobrazovanie. Morfonologiya. Leksikologiya. M.: Logos, 2012.

23. Filatova N.V. Zhanrovoe prostranstvo turisticheskogo diskursa // Vestn. Mosk. gos. gumanit. un-ta im. M.A. Sholohova. Filologicheskie nauki. 2012. № 2. S. 76–82.

Axiological field of tourist discourse (based on the English neologisms)

The article deals with the axiological field of the tourist discourse based on the English neologisms. The semantic, complex and linguoaxiological analysis of the study material allowed to establish that the main valuable component in the discourse is environmental friendliness. The study of neologisms as the means of representing values and developing an evaluation expands the range of the researches in axiology and neology.

Key words: *tourism, value, tourist discourse, neologism, environmental friendliness.*

(Статья поступила в редакцию 09.12.2019)

В.А. СТЕПАНОВА
(Смоленск)

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЗООНИМОСОДЕРЖАЩЕЙ ЛЕКСИКИ ДЛЯ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА В АФРОАМЕРИКАНСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

Анализируются романы афроамериканских писательниц с последующим выявлением ключевых зоохарактеристик, квалифицирующих положительные и отрицательные качества и поступки человека. Ставится цель рассмотреть основные понятия, термины и классификации, используемые при работе с зоонимосодержащей лексикой. Сделан вывод о наиболее частотных наименованиях животных, используемых афроамериканскими авторами для характеристики представителей мужского и женского пола.

Ключевые слова: картина мира, афроамериканцы, зооним, зооморфизм, зооглагол, анимализм, синанималистический элемент.

Будучи междисциплинарным, понятие «картина мира» (далее КМ) характеризуется некоторой терминологической неопределенностью. Различные толкования данного феномена встречаются не только в гуманитарных науках (истории, философии, социологии), но и в точных (физике). Первые упоминания данного термина появляются в конце XIX – начале XX в. в работах немецкого физика Германа Герца. Рожденное в рамках философской мысли, претерпевшее ряд значительных изменений, понятие КМ получает более точное определение в исследованиях выдающегося философа XX в. М. Хайдеггера, который дает ей следующее определение: картина мира, сущностно понятая, означает не картину, изображающую мир, а мир, понятый как картина [14].

Целью данной работы являются исследование понятия «картина мира» в контексте афроамериканской культуры; рассмотрение базовой терминологии, используемой для эмоционально-оценочного описания персонажей; изучение классификации образной номинации человека с последующим выделением групп с наиболее частотными зооморфными характеристиками; описание имен животных, используемых мужчинами для оценки качеств и поступков представительниц женского пола (и наоборот, в текстах афроамериканских писательниц).

В своей статье мы опираемся на работы таких ученых-лингвистов, как Э.В. Васильева, О.В. Галимова, Ф.Н. Гукетлова, А.А. Киприянова, Л.Ф. Миронюк, А.В. Моргун, Л.С. Проккопович, Н.В. Солнцева, а также теоретические исследования, которые посвящены рассмотрению особенностей культуры афроамериканской этнической группы (работы Э.Л. Нитобурга, Ю.Л. Сапожниковой, J.L. Conyers, Jr. Jefferson, L.J. Myers).

Объектом исследования являются наименования животных, а также элементы культурного наследия афроамериканской этнической группы, закрепленные в зоонимосодержащих конструкциях. Предмет исследования – 93 конструкции с зоонимами, используемые в романах афроамериканских писательниц, и отражаемые ими характеристики.

Методика нашего исследования основывается на сплошной выборке конструкций с зоонимами, контекстуальном анализе, количественном методе. Материалом исследования послужили произведения афроамериканских писательниц «Их глаза видели Бога» Зоры Н. Херстон, «Цветы лиловые полей» Э. Уокер, «Сула» и «Смоляное чучелко» Т. Моррисон, «Я знаю, почему поет птица в клетке» М. Энжелу.

Некоторые исследователи (L.J. Myers, K. Cokely) полагают, что КМ формируется у человека в процессе социализации и несет на себе национально-культурный отпечаток, в то время как другие (K. Kambo, M. Ani) убеждены, что у представителей той или иной расы соответствующая КМ заложена генетически. Исследователь афроамериканской культуры Кэвин Коукли (Kevin Cokely) ставит под сомнение вторую точку зрения, ведь она неприменима в отношении представителей смешанных семей. Ученый говорит о двух моделях КМ: европоцентричной (Eurocentric) и афроцентричной (Afrocentric), которые отличаются системой ценностей и взглядов на мир [16]. Например, европейцы как представители европоцентричной модели КМ проявляют потребительское отношение к окружающему миру: природа и все ее ресурсы для них лишь источник наживы и личного обогащения. В то время как африканцы, будучи частью афроцентричной КМ, отличаются бережным и уважительным отношением к своей культуре и предкам. Для них природа – это источник знаний, один из способов самопознания [21].

Для того чтобы понять образ мышления и мировосприятия афроамериканцев (этниче-

ской группы, образовавшейся в результате слияния двух культур), необходимо обратиться к истокам появления темнокожего населения в Новом Свете.

Попадая в Америку в качестве рабов, африканцы сталкивались с нечеловеческим обращением, подвергались моральным и физическим унижениям, целью которых было подавление любых попыток самоидентификации. Разделение семей, родственников, представителей одного племени было направлено на то, чтобы помешать их социальной и культурной ассимиляции. Чтобы выжить, морально дезориентированные и социально разрозненные африканцы были вынуждены приспосабливаться к новым условиям жизни, учить язык, перенимать нормы поведения и культурные особенности новой страны [2].

Несмотря на все это, потомкам афроамериканцев удалось сохранить элементы африканского наследия, которые нашли отражение в бытовой, культурной, социальной и религиозной жизни этноса. Тесное взаимодействие с представителями животного мира привело к появлению в речи афроамериканцев этноспецифических слов (зоонимов), основанных на наименованиях животных.

По мнению Л.Ф. Миронюк, зоонимами являются любые наименования животных (*лиса, волк*), производные от названий животных (*съежиться, лисить*) и все слова, так или иначе связанные с именами животных (*пастух, коровник, пастбище*) [10]. Более узкую трактовку данного термина дает О.В. Галимова, которая понимает под ним «лексико-семантический вариант слова, выступающий в качестве родового названия животного, и как метафорическое именование при анализе лексики с точки зрения эмоционально-оценочной характеристики человека, эталонным носителем которого для языкового сознания людей выступает определенный представитель фауны (кошка, собака)» [4]. Образное, метафорическое переосмысление наименований животных, используемое при характеристике человека, Ф.Н. Гукетлова определяет как зооморфизм (*ну и осел*) [6]. К базовой терминологии также относятся «зооглаголы – глаголы, содержащие в своем значении указание на один из характерных признаков животного» [12, с. 126], номинативные и номинативно-производные наименования животных – анимализмы (*лисий нрав*), а также сопутствующие им так называемые синанималистические элементы (*мычать, пастбище, коровник*) [9].

**Зооморфные характеристики с точки зрения
выражаемой ими номинации**

Женские	Мужские	Общие
(Hungry) cat – «жадность» Dog – «послушание» (Street) pup – «никчемность» Raven – «скорбь» Spider – «коварство» Hen – «болтливость» To snort – «высокомерие» To whimper – «слабость» To ape – «гримасничество» To duck – «трусость» To preen – «стремление прихорашиваться, гордиться собой» Snail-like – «медлительность»	(Chessey) cats – «пошлость» Hog – «неряшливость» Rooster – «вспыльчивость» (Wild) horse – «буйный нрав» Sheepish – «малодушие» Turtle – «медлительность» To duck – «нерешительность»	Oxen – «беспрекословное усердие в труде» Burro / donkey – «тяжелый труд» Ostriches – «трусость» Bison – «стадность» Betsybugs – «безрассудство» Antelopes – «быстрота движений» Fireflies / lightening bugs – «беззаботность» Bees – «недовольство»

Таблица 2

Подгруппы зоонимов, описывающие отдельные части тела

Лицо	Волосы	Походка / фигура	Внешнее сходство
Bug-eyes Horses' teeth Eyes of a curious deer Antelope eyes Blind as a bat Panther eyes Snake eyed	Lamb's wool Snakes	Like (black, yellow, brown) bear	Cur dog Dove Bird Frog Pig / hog Wet cat Gorilla Ape

Таблица 3

**Примеры использования наименований
взрослых особей и их детенышей**

Животные		Птицы	
взрослые особи	детеныши	взрослые особи	детеныши
(Old) cat	(Complaining) kitten (Baby) jaguar (Little) mouse Colt	(Brood) hen (Solid, dark) hen Old bird	Chicken (blithe chick) (Lil) boy rooster

Нужно отметить, что на данный момент не существует единой системы классификаций наименований животных. Так, одни исследователи (А.В. Моргун, Л.С. Прокопович) предлагают разделять зоонимы на классы (млекопитающие, птицы, рыбы и т. д.), другие распределяют наименования животных в зависимости от размера и особенностей поведения (хищник / не хищник) [3]. В своем исследовании мы будем рассматривать мужские, жен-

ские и общие зооморфные характеристики, опираясь на такие параметры, как внешность, возраст, манера поведения, социальный статус, моральные качества людей. За основу мы взяли классификацию Н.В. Земляковой, которая выделяла такие ассоциативные признаки, образно характеризующие человека, как характер, поведение, внешность, физические свойства, психическое и физическое состояние, умственные способности, социальный

статус, возраст [7]. Мы адаптировали и дополнили указанную классификацию теми параметрами, которые являются наиболее частотными в исследуемых нами произведениях.

Общее количество конструкций, отобранных в результате контекстного анализа, составляет 93 единицы, из которых 31 используется при описании манеры поведения, 24 – внешности, 12 – возраста, 7 – голоса, 4 – моральных качеств, 2 – социального статуса персонажей. Наибольшее количество зооморфных характеристик представлено в группе наименований животных, описывающих манеру поведения персонажей. Мы сочли необходимым отразить зооморфные характеристики с точки зрения выражаемой ими номинации в зависимости от того, о ком идет речь – о мужчине женщине, обоих полах (табл. 1).

Как видно из коннотации указанных примеров, большинство из них имеет негативную или нейтральную окраску, в то время как положительная оценка обнаруживается лишь в одном случае (*to preen*). Более того, большое значение при выборе того или иного имени животного для описания персонажа играют стереотипы и традиции, сложившиеся в культуре этноса на протяжении многих столетий. Так, собака, курица, свинья и все плотоядные животные считаются у африканских племен нечистыми, в то время как антилоп, лягушек, быков они относят к священным животным, т. к., согласно их мифологии, эти звери прежде были людьми [13, с. 213]. Таким образом, зоонимы, представленные в каждой из заявленных групп, отражают главные черты афроамериканской КМ – ассоциативно-образное мышление и опору на опыт предков.

Для описания *внешности* авторы использовали корпус зоонимов, указывающих на характерные для афроамериканской этнической группы черты внешнего облика. Внутри названной группы мы провели деление на подгруппы, описывающие отдельные части тела и указывающие на общее внешнее сходство описываемых объектов с представителями животного мира (табл. 2).

Выявленные примеры свидетельствуют о том, что африканцы стремились к самопознанию, наблюдая и изучая окружающий мир, проводя образные параллели и устанавливая идентичные для животных и человека характеристики. Впоследствии данные ассоциации используются для осуществления более точного, детального описания особенностей внешности афроамериканцев.

При описании *возраста* персонажей нами было обнаружено не только деление на классы (животные / птицы), но и использование имен взрослых особей наравне с наименованиями их детенышей, что, скорее всего, свидетельствует о сохранившихся у афроамериканцев от предков стереотипных моделях, сложившихся в процессе наблюдения за жизнью животных и их потомства (табл. 3).

Как видно из представленных выше примеров, описательная характеристика часто дополняется сопроводительным компонентом (в нашем случае прилагательным), усиливающим значение исходного зооморфизма.

Характеризуя *голоса* своих героев, авторы использовали звуки, издаваемые домашними / дикими животными (*to bark, to meow*) и птицами (*to cackle, to coo, to crow, to chirp, to peep*).

Интересным является тот факт, что ряд синанималистических элементов (*meow* и *chirp*) указывает не только на особенности голоса, но и на возраст описываемого человека: *Momma's deep, slow voice lay under my mother's rapid peeps and chirps like stones under rushing water* [17, p. 202]; *A complaining kitten. Always meowing. Meow, meow, meow...* [20, p. 75]. Сравнение речи людей с голосами животных и птиц указывает на наблюдательность афроамериканцев, унаследованную ими от предков.

При характеристике *моральных качеств* представителей мужского и женского пола авторы указывают на подлость и недостойность поступков описываемых персонажей, используя имена животного *dog* и насекомого *cockroach* (*roach*). Надо отметить, что упоминание первого зоонима для негативной оценки человека связано с тем, что собака – это символ не только преданности и верности, но и нечистоты и разврата [15, с. 459]. Второе же слово обозначает насекомое, которое издавна является вредителем [1]: *Yeah, I say, and he give me a lynched daddy, a crazy mama, a lowdown dog of a step pa and a sister...* [22, p. 192] (*lowdown dog* – отчим, растливший главную героиню); *Dat's lie dat trashy nigger dat calls hisself uh two-headed doctor tuh' im in order tuhgit in wid Jody <...> Last summer dat multiplied cockroach wuz round heahtryin' tuh sell gophers!* [18, p. 83] (*multiplied cockroach* – лжедоктор, залечивший главного героя до смерти); *When the word got out about Eva being put in Sunnydale, the people in the Bottom shook their heads and said Sula was a roach* [19, p. 112] (*roach* – героиня, которая отправила бабушку в дом престарелых, чтобы избавиться от нее). Приве-

денные примеры отражают подлость описываемых персонажей, указывая на их низкие моральные качества.

В группе наименований животных, отражающих *социальный статус* человека, наблюдается деление отобранных примеров на две подгруппы:

- высший класс: *She must look on herself as the bell-cow, the other women were the gang* [18, p. 41] (в приведенном примере ассоциация с данным животным отсылает нас к этнической трактовке внутриобщинного деления, в такой интерпретации корова является символом материнства, плодородия и олицетворением богинь-матерей [5]);

- низший класс: *...I feel our position is like that of flies on an elephant's hide* [22, p. 236] (ассоциативная параллель с насекомым указывает на жалкое положение темнокожего населения в обществе).

Будучи направленными на человека, зооморфизмы также называют различные признаки, качества и свойства, направленные на описание представителей того или иного пола. В рассмотренных примерах нам удалось проследить некоторую закономерность в использовании определенных наименований животных для характеристики мужчин женщинами и наоборот. Так, чтобы описать свое отвращение к мужчинам, женщины используют сравнительный оборот с наименованием животного *hog* (*боров*): *He gave a deep-growling sound like a hog in the swamp...* (Дженни описывает мужа Джо) [18, p. 85]; *Eat his clabber and corn-bread with the glass near bout to his nose. Remind me of a hog on the troth* (Сили о пасынке) [22, p. 61]; *He was ugly, fat, and he laughed like a hog with the colic* (Рита описывает священника) [17, p. 34].

Использование зооморфизма *hog* (*боров*) для наделения мужчины отрицательной характеристикой восходит к негативному отношению к данному животному у представителей африканских племен и причислению его к категории «нечистых животных». Мясо домашней свиньи не употреблялось даже в те дни, когда охотники возвращались домой без добычи и племя голодало [13].

Наименованием животного, которое используется для описания неповоротливости и неуклюжести мужчин, является зооморфизм *bear* (*медведь*): *Logan with his shovel looked like a big black bear doing some clumsy dance on his hind legs* (Дженни о муже) [18, p. 31]; *He real fat and tall, look like a big yellow bear* (Сили о

брате Мистера) [22, p. 56]; *Mr. Freman moved like a big brown bear...* (Рита об отчине) [17, p. 71]. Такое сравнение, несомненно, связано с внешними характеристиками, особенностями повадок дикого животного.

Для изображения зрелости и одновременно обозначения возраста женщины мужчины используют имя животного *hen* (*курица*): *You ain't no young pullet no mo'. You'se uh ole hen now* (Джо о жене) [18, p. 77]. Тот факт, что мужчины относились к женщинам как к собственности, передается через зооним *dog* (*собака*): *She had been whipped like a cur dog, and run off down a back road after things* (Джен Ни о своем положении в семье) [Ibid., p. 89]; *He don't want a wife, he want a dog* (София об отношении мужа к ней) [22, p. 64]; *Treated his wife as a dog and ran other women all over town* (Фрэско и его жена) [19, p. 170].

На наш взгляд, обращение афроамериканцев к сравнительным оборотам с названными зоонимами (*hen, dog*) связано с фольклором африканских предков. Например, есть предание габонских фангов, в котором рассказывается, что некогда животные и люди жили вместе, в одной большой деревне. Между ними царил мир и согласие, пока женщины не поссорились между собой, а их склоки отравили атмосферу в деревне. Тогда бог-творец разъединил жителей деревни и животных, звери ушли в лес, подальше от людских склок, и лишь собака и курица остались вместе с людьми [8]. А поскольку названные животные остались возле человека, то они стали ассоциироваться с ними, с особенностями их поведения, внешнего вида. С этим мифом, как нам кажется, связана частотность проводимых афроамериканцами ассоциативно-образных параллелей с названными животными.

Проанализированные нами конструкции с компонентом-зоонимом позволяют сделать вывод, что в смысловом содержании представленных зооморфизмов отражаются основные характеристики животных, связанные с существующими в национально-языковой картине мира афроамериканцев параллелями между представителями заявленных зоологических классов и людьми. Наибольшее количество зооморфизмов образовано на основе имен млекопитающих (48,4%) и птиц (31,2%), наименьшее – на основе наименований насекомых (12,5%) и других отрядов – рептилий, паукообразных, амфибий, моллюсков (7,8%). Базу для создания зооморфизмов составляют наименования домашних животных (55,7% до-

машних к 44,2% диких). Причиной такого разброса могут служить особенности организации жизни и быта афроамериканцев.

В ходе исследования было установлено, что основная часть зооморфизмов несет негативную коннотацию и является способом порицания или осуждения качеств, поступков или манеры поведения персонажей романов. На наш взгляд, тот факт, что отрицательные характеристики людей намного превосходят положительные, является отражением жизненных обстоятельств, в которых долгое время пребывало темнокожее население, а также культурной изоляции.

Представленные зооморфные характеристики показывают, что потомкам афроамериканцев удалось сохранить и переработать свое культурное наследие с учетом опыта, приобретенного на новой земле. Наличие в речи героев произведений этноспецифических зооморфизмов является своеобразным маркером афроамериканской картины мира, указывающим на ассоциативно-образное мировосприятие афроамериканского народа.

Список литературы

1. Английский толковый словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://engood.ru/anglijskij-tolkovij-slovar/> (дата обращения: 29.09.2019).
2. Африканцы в странах Америки: негритянский компонент в формировании наций Западного полушария / отв. ред. д-р ист. наук Э.Л. Нитобург. М.: Наука, 1987.
3. Васильева Э.В. Семантическая характеристика зоонимов на микро- и макроуровне // Семантика слова и его функционирование. Кемерово: Кемер. гос. ун-т, 1981. С. 28–34.
4. Галимова О.В. Этнокультурная специфика зоонимической лексики, характеризующей человека (на материале рус. и нем. языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2004.
5. Гибсон К. Символы, знаки, эмблемы, мифы в материальной и духовной культуре / пер. А. Озерова. М.: Эксмо, 2007.
6. Гукетлова Ф.Н. Зооморфный код культуры в языковой картине мира (на материале французского, кабардино-черкесского и русского языков): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2009.
7. Землякова Н.В. Устойчивые образные номинации человека: структурно-семантический и лексикографический аспекты: дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2005.
8. Иорданский В.Б. Звери, люди, боги. Очерки африканской мифологии. М.: Наука, 1991.
9. Киприянова А.А. Функциональные особенности зооморфизмов (на материале фразеологии и паремологии русского, английского, французско-

го и новогреческого языков): дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 1999.

10. Миронюк Л.Ф. Семантическая типология славянских зооморфических глаголов. Днепропетровск: ДГУ, 1988.

11. Прокопович Л.С. Видовые наименования животных в структуре лексико-семантических групп зоонимов // Вісник Дніпропетровського університету. Сер.: Мовознавство. 2017. № 11(25). С. 101–107.

12. Солнцева Н.В. Сопоставительный анализ зоонимов русского, французского и немецкого языков в этносемантическом аспекте: дис. ... канд. филол. наук. Омск, 2004.

13. Татаровская И. Г. Мир животных в мифологическом сознании народов Тропической и Южной Африки // Вестн. Мурм. гос. техн. ун-та. 2013. Т. 16. № 2. С. 383–388.

14. Хайдеггер М. Прологомены к истории понятия времени. Томск: Водолей, 1998.

15. Энциклопедия. Символы, знаки, эмблемы / авт.-сост. В. Андреева [и др.]. М.: Астрель, 2004.

16. Afrocentricity & the Academy: Essays on Theory & Practice / ed. by James L. Conyers, Jr. Jefferson. N.C.: McFarland Publ., 2003.

17. Angelou M. I know why the caged bird sings. N. Y.: Ballantine Books, 2015.

18. Huston Z.N. Their eyes were watching God. N.Y.: Harper Collins Publishers, Inc., 1998.

19. Morrison T. Sula. N.Y.: Penguin Books, Inc., 1982.

20. Morrison T. Tar Baby. N.Y.: Random House, Inc., 1981.

21. Myers L.J. Understanding an Afrocentric World View: Introduction to an Optimal Psychology. 2nd ed. Dubuque Iowa: Kendall / Hunt Publishing Company, 1993. P. 10–98.

22. Walker A. The Color Purple. N.Y.: A Harvest Book Harcourt, Inc., 2003.

* * *

1. Anglijskij tolkovij slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: <http://engood.ru/anglijskij-tolkovij-slovar/> (data obrashcheniya: 29.09.2019).

2. Afrikancy v stranah Ameriki: negrityanskiy komponent v formirovanii nacij Zapadnogo polushariya / otv. red. d-r ist. nauk E.L. Nitoburg. M.: Nauka, 1987.

3. Vasil'eva E.V. Semanticheskaya harakteristika zoonimov na mikro- i makrourovne // Semantika slova i ego funkcionirovanie. Kemerovo: Kemer. gos. un-t, 1981. S. 28–34.

4. Galimova O.V. Etnokul'turnaya specifika zoonimicheskoy leksiki, harakterizuyushchej cheloveka (na materiale rus. i nem. yazykov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2004.

5. Gibson K. Simvoly, znaki, emblemy, mify v material'noj i duhovnoj kul'ture / per. A. Ozerova. M.: Eksmo, 2007.

6. Guketlova F.N. Zoomorfnyj kod kul'tury vazykovoj kartine mira (na materiale francuzskogo, kabardino-cherkesskogo i russkogoazykov): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 2009.

7. Zemlyakova N.V. Ustojchivye obraznye nominacii cheloveka: strukturno-semanticheskij i leksikograficheskij aspekty: dis. ... kand. filol. nauk. Krasnodar, 2005.

8. Iordanskij V.B. Zveri, lyudi, bogi. Ocherki afrikanskoy mifologii. M.: Nauka, 1991.

9. Kipriyanova A.A. Funkcional'nye osobennosti zoomorfizmov (na materiale frazeologii i paremiologii russkogo, anglijskogo, francuzskogo i novogrecheskogoazykov): dis. ... kand. filol. nauk. Krasnodar, 1999.

10. Mironyuk L.F. Semanticheskaya tipologiya slavyanskikh zoomorficheskikh glagolov. Dnepropetrovsk: DGU, 1988.

11. Prokopovich L.S. Vidovye naimenovaniya zhivotnyh v strukture leksiko-semanticheskikh grup zoonimov // Visnik Dnipropetrovs'kogo universitetu. Ser.: Movoznavstvo. 2017. № 11(25). S. 101–107.

12. Solnceva N.V. Sopotavitel'nyj analiz zoonimov russkogo, francuzskogo i nemeckogoazykov v etnosemanticheskom aspekte: dis. ... kand. filol. nauk. Omsk, 2004.

13. Tatarovskaya I. G. Mir zhivotnyh v mifologicheskom soznanii narodov Tropicheckoj i Yuzhnoj Afriki // Vestn. Murm. gos. tekhn. un-ta. 2013. T. 16. № 2. S. 383–388.

14. Hajdegger M. Prolegomeny k istorii ponyatiya vremeni. Tomsk: Vodolej, 1998.

15. Enciklopediya. Simvoly, znaki, emblemy / avt.-sost. V. Andreeva [i dr.]. M.: Astrel', 2004.

Considering the issue of the use of zoonym-containing vocabulary for the characterization of man in Afro-American world picture

The article deals with the analysis of the novels of the Afro-American writers with the following discovery of the key zoocharacteristics that qualify the positive and negative qualities and man's behavior. The article aims to consider the basic notions, terms and classifications used in the work with the zoonym-containing vocabulary. There is concluded about the most frequent nominations of animals that are used by the Afro-American authors for the characteristics of the representatives of male and female.

Key words: world picture, Afro-Americans, zoonym, zoomorphism, zooverb, animalism, sinanimalistic element.

(Статья поступила в редакцию 26.11.2019)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

Т.А. ЛИТВИНА
(Казань)

ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ГРАМОТЫ МИТРОПОЛИТА КАЗАНСКОГО ГЕРМОГЕНА ПАТРИАРХУ ВСЕРОССИЙСКОМУ ИОВУ (1592 г.)

Рассматриваются жанровые особенности текста грамоты патриарху Иову, описывается специфика ее содержательного, композиционного и языкового воплощения. Сделан вывод о принадлежности данной грамоты к деловой разновидности писем официального типа. Показывается, что наряду с этикетными элементами, типичными для эпистолярного жанра, отдельные содержательные фрагменты текста характеризуются «литературностью» и наличием черт, свойственных агиографии.

Ключевые слова: патриарх Гермоген, эпистолярный жанр, грамота, агиография.

Текст, ставший предметом нашего исследования, является памятником эпистолярного жанра конца XVI в. и имеет полное название «Грамота Ермогена, митрополита Казанскаго и Астраханскаго, святѣйшему Иову, патриарху всея Россіи, о дозволеніи совершать въ предѣлахъ Казанской митрополиі память о христіянскихъ воинахъ, погибшихъ въ борьбѣ съ татарами, и о казанскихъ мученикахъ, пострадавшихъ за вѣру, Іоаннѣ Новомѣ, Стефанѣ и Петрѣ. 1592 г. Генваря 9-го» (далее – грамота Иову) [3, с. 58–62]. Автор этой грамоты – Гермоген (ок. 1530–1612 гг.), митрополит Астраханский и Казанский, второй патриарх Всероссийский, известен в российской истории не только как выдающийся церковно-политический деятель [2], но и как талантливый писатель. Известно о существовании 24 текстов, принадлежащих перу Гермогена, среди них «Сказание об обретении казанской иконы Божьей матери», «Житие казанских святых Гурия и Варсонофия», редакция «Повести о Петре и Февронии», грамоты, послания, воззвания и речи [3; 5; 18].

Недостаточное филологическое исследование писательского наследия патриарха Гер-

могена в целом [10] и отсутствие исследований, посвященных данному тексту, в частности обуславливают актуальность и новизну нашей работы, целью которой является исследование жанровых особенностей, а также выявление и описание специфики содержательного, композиционного, языкового воплощения грамоты, написанной Гермогеном патриарху Иову (1592).

Гра́мота (греч. *γράμματα* – «письмо, писчая бумага») – термин, служащий для обозначения всякого рода письменных документов на Руси X–XVII вв., главным образом так называли акты и письма (официальные и частные) [17]. Вплоть до конца XVII в. слово *грамота* употреблялось очень широко в обобщенном значении «письменный деловой документ, бумага». Многозначное слово конкретизировало свою семантику в атрибутивных сочетаниях, представляющих юридические термины и называющих документы разного назначения: грамота духовная, соборная, жалованная, закладная, оброчная, уставная, судная, проходная и мн. др. [15, с. 152–153]. Грамотой также назывались письма и официальные послания.

Для средневековой литературы было характерно декларативное обозначение жанра в самом названии произведения и краткое описание его содержания, что имело целью «предупредить» читателя, подготовить его к восприятию, «традиционность художественного выражения настраивала читателя на нужный лад» [13, с. 62]. Исследуемый памятник письменности в своем названии имеет авторское обозначение жанра как «грамота» и краткое, но исчерпывающее (с указанием обстоятельств и места) изложение ее содержания: «...О дозволеніи совершать въ предѣлахъ Казанской митрополіи память о христіанскихъ воинахъ, погибшихъ въ борьбѣ съ татарами, и о казанскихъ мученикахъ, пострадавшихъ за вѣру, Іоаннѣ Новомѣ, Стефанѣ и Петрѣ». Грамота была адресована единственному читателю – первому патриарху Московскому и всея Руси Иову.

Данную грамоту мы относим к текстам эпистолярного жанра, т. к. она является произведением письменной речи, созданным с целью осуществления дистантного межличностного общения, грамматически и прагматически ориентированным на конкретного адресата, обладает стереотипной композицией и реализует систему принятых в данное время коммуникативных формул [8, с. 37]. Исходя из характера отношений между адресантом и адресатом («патріархъ всея Россіи» Иов и митропо-

лит Казанский и Астраханский Гермоген принадлежат к высшим официальным кругам, и их связывают служебные отношения), грамота патриарху Иову представляет собой послание официального типа. Темой послания являются общественно значимые события, находящиеся в компетенции коммуникантов. Послание посвящено внутрицерковным вопросам, обращено к адресату с целью побудить его принять решение в соответствии с его служебными полномочиями. Содержание общения обусловлено интенцией отправителя, а именно его просьбой об установлении дня празднования памяти всех воинов, павших при взятии Казани, и всех местных мучеников за христианскую веру: «Умилосердись, государь Іовъ, патріархъ всея Россіи, благослови, повели и учини указъ свой государевъ мнѣ богомолцу своему, въ которой день повелить мнѣ ... пѣти по нимъ панхиды и обѣдни служить, чтобы, государь, по твоему государеву благословенію память сихъ лѣтняя по вся годы была безпереводно» (с. 58)*. Таким образом, данная грамота относится к деловой разновидности писем официального типа.

В композиционной структуре грамоты Иову можно выделить этикетную и собственно информативную части. К этикетным в эпистолярном жанре относятся фрагменты инвариантного содержания, или смысловые блоки, эксплицируемые высказываниями различной степени устойчивости и лексической распространенности, выполняющими текстообразующую функцию и конституирующими принадлежность памятника к эпистолярному жанру: приветствие – указание на коммуникантов, констатация получения письма, призыв писать, сообщение адресата о себе и т. д. [8, с. 36].

Этикетным смысловым блоком в грамоте Иову является *зачин*, где указываются дата, жанр и место направления послания: «Лѣта 7100 (1592) генваря 9 дня, такова грамота послана въ Москву». Далее следует смысловой блок *приветствие* – указание на коммуникантов с одновременным выражением социальных отношений между ними как нижестоящего лица к вышестоящему и этикетных формул: «Государю отцу нашему святѣйшему Іову, патріарху всея Россіи, сынъ твой и богомолецъ Ермогенъ, митрополитъ Казанскій, Бога молю и челомъ бью» (с. 58). Каждый новый содер-

* Цитаты из «Грамоты Ермогена, митрополита Казанскаго и Астраханскаго, святѣйшему Іову, патріарху всея Россіи...» приводятся по изданию [3] с указанием страниц в круглых скобках.

жательный блок начинается с использованием обязательного эпистолярного элемента – вокатива, поддерживая тем самым коммуникативную направленность текста: «Прежде, государь, казанскаго взятя...»; «Умилосердись, государь Иовъ, патриархъ всея Россіи...»; «Да въ Казанѣ-жъ, государь, обрѣли есмы повѣсть...»; «И тѣ, государь, святіи и исповѣдницы и до дне сего въ болшомъ синодикѣ, иже чтется въ недѣлю православія, не написаны...» и др. Внутри содержательных блоков повествование постоянно прерывается обращением «государь», тем самым автор поддерживает речевой контакт с адресатом: «и тотъ, государь, новокрещень отъ отца и матери и отъ всѣхъ сродниковъ своихъ отперся...»; «И положень де, государь, тотъ Петръ новокрещень на мѣстѣ...» и др. Этикетным клишированным оборотом речи является заключительная фраза послания: «Бога ради, государь, помни мя во святыхъ своихъ молитвахъ» (с. 58–62).

Доминирующая авторская интенция – обращение с просьбой установить памятные дни пострадавшим за веру в разные времена в пределах Казанской митрополии – сопровождается аргументированием этой просьбы. В собственном информативной части грамоты четко выделяются четыре содержательных блока (четыре аргумента), которые и составляют основное содержание письма. Вначале Гермоген пишет о русских воинах, которые «на многихъ бранѣхъ» прежде, во время и после взятия Казани «крови свои проліяша», обращает внимание патриарха на то, что за их страдания и подвиги «по се время особная имъ общая память, лѣтніе години въ Казанѣ не уставлены» и просит установить «въ который день... пѣти по нимъ панухиды и обѣдни служити» (с. 58–59). Далее в грамоте приводятся три рассказа о конкретных людях – жизнеописания казанских христиан – мучеников за веру Иоанна Нового, Стефана и Петра. И в завершении грамоты Гермоген просит патриарха «указъ свой святителскій учинить, какъ ихъ велишь въ свнодики писати, и которую имъ повелишь пѣти память вѣчную» (с. 62).

Истории Иоанна Нового, Стефана и Петра в жанровом отношении представляют особый интерес. Внутри грамоты, т. е. послания официально-делового типа, содержатся повествования о жизненном пути святых, их страданиях и мученической смерти за веру. Обозначенная тема обусловила определенный стиль изложения, выработанный предшествующей агиографической традицией и закреп-

ленный литературным этикетом, в связи с чем жизнеописания казанских христиан – мучеников Иоанна Нового, Стефана и Петра содержат черты, традиционные для текстов агиографического жанра. Под «литературным этикетом» вслед за Д.С. Лихачевым мы понимаем такую ситуацию в средневековой литературе, когда каждому содержанию (предмету, о котором шла речь) соответствовала определенная, строгая форма выражения [11, с. 5]. Литературный этикет средневекового писателя складывался из «представления о том, как должен был совершаться ход событий, как должно было вести себя действующее лицо сообразно своему положению (имеются в виду и герои, и автор. – Т.Л.), какими словами должен описывать писатель совершающееся» [Там же, с. 11]. Каждый литературный жанр в древнерусской литературе существует в рамках этой «нормативной системы» литературного этикета. Жизнь как повествование о жизни и деяниях христианских святых имело свою строгую форму – литературный канон, который был выработан еще в ранней византийской агиографии [4, с. 5; 6, с. 157; 9, с. 429]. Повествования об Иоанне Новом, Стефане и Петре содержат следующие канонические черты агиографического жанра.

1. Наличие в истории об Иоанне Новом традиционного житийного мотива стремления будущего святого к богоугодной жизни с самого детства: «...въ плѣнь взяша нѣкоего богобоязливаго челоуѣка, именовемъ Иоанна, иже издѣтска поживе во всѣхъ заповѣдехъ Господнихъ» (с. 59).

2. Канонические для мученических житий характеристики родителей святого как нечестивых язычников: «И тотъ, государь, новокрещень отъ отца и матери и отъ всѣхъ сродниковъ своихъ отперся, а говорилъ такъ: отецъ де мнѣ и мать, и братія и родъ, въ Троицѣ славымый Богъ, Отець, Сынъ и Святыи Духъ, а вашу де я нечистую вѣру проклиною» (с. 62).

3. Мотив чуда как элемент становления святого – история Стефана, уверовавшего во Христа в результате исцеления, после того как «тридцать лѣтъ болѣнь быхъ ногами» (с. 61).

4. Мотив испытания веры и проявленной твердости (особенно типичен для житий мучеников): «По сихъ-же связавше руцѣ святому опаки ременемъ суровымъ крѣпко, и ведоша святаго на нѣкую гору, иже нарицается русское кладбище, и претяше ему муками, нудяше его отрещись Христа Сына Божія. Онъ же никакоже прещенія ихъ убояся, токмо гла-

голаше: християнинъ есмь»; «По малъ же времени восташа свои ему, и много увѣщающе его, укоряюще и претяще отступити отъ вѣры християнской. Твердый же вѣрою Стефанъ не токмо не внимаше ни единому словеси ихъ, но паче обличаше нечестіе ихъ, проповѣдуя Христа, истиннаго Бога» (с. 59, 61).

5. Описание мученической кончины святого: «Нечестивіи же, не терпяще отъ него Христова имени исповѣдуема, и себе укоряема, сурово нападоша на нѣ, и оружїи немилостивно изсѣкоша тѣло его, и кости его надробно разметаша, и домъ его разграбиша; и тако скончаша рабъ Божїи Стефанъ, пострадавъ за Христа»; «И во много де, государь, время ласканіемъ и прещеніемъ отъ чистыя и святаыя нашея православныя християнскїя вѣры отторгнути его не возмогли и нечестивымъ своимъ сонмищемъ убили его, ему же вопіюще: християнинъ есмь» (с. 61, 62).

6. Повествование о посмертных чудесах: «и паки святой (Иоанн) воста, и крестнымъ знаменіемъ себе оградивъ, и единою рукою вземъ главу свою, и постави ю прямо, и прииде въ станъ къ дѣтемъ боярскимъ великаго князя, и повѣда имъ порядку вся яже о себѣ, како за Христа пострада отъ безбожныхъ татаръ», «на утрїе жь, восходящу солнцу, предаде святую свою душу въ руцѣ Божїи, и абїе исполнися мѣсто то благоуханїя отъ многострадальнаго тѣлеси святаго, якоже всѣмъ християномъ дивитися приключшемуся на мѣстѣ томъ преславному величію Божїю» (с. 60).

7. Образ автора. В тех фрагментах грамоты Иову, где излагаются истории об Иоанне Новом, Стефане и Петре, проявляются типичные для агиографического канона черты образа автора. Гермоген выступает как повествователь – собиратель сведений о святых, и эта роль носит этикетный характер [14, с. 350]. С целью подчеркнуть истинность описываемых фактов и событий используется традиционный прием введения в текст устного свидетельства («Да мнѣ-жь, государь, богомолцу твоему государеву случилось слышати въ повѣстїяхъ отъ достовѣрныхъ чловѣкъ...») или указание на документальные свидетельства («Да мнѣ-жь, государь, богомольцу твоему, въ Чудовѣ монастырѣ случилось повѣсть видѣти въ книзѣ Степенной и Царственной...») (с. 60, 61).

8. «Литературная» обработанность языка. Грамота патриарху Иову, являясь текстом, созданным с целью осуществления актуального для коммуникантов общения и относящимся к текстам деловой разновидности писем официального типа, в некоторых своих фраг-

ментах характеризуется «литературностью», подразумевающей обработку письменного языка, его риторическую украшенность, применение в тексте устойчивых оборотов речи, наличие черт характерного для всей средневековой эпохи «литературного этикета».

Жизнеописание святого требовало изложения в соответствии с традицией «литературного этикета». Согласно этой традиции, описание персонажей носило трафаретный характер, их номинация всегда сопровождается устойчивыми определениями. Так, в грамоте Иову *святой* – твердый верою, исповедник Христов, богобоязливый, блаженный мученик, его *тело* – честное и многострадальное; *враги* (татары, князь) – нечестивые, безбожные, *вера християнская* – чистая, святая. Для изложения типичных (этикетных) мотивов или ситуаций применялись устойчивые словесные формулы: «Святой же со благодареніемъ добръ терпяше, въ день службу совершая, а въ ноци безпрестани *Богу моляся со слезами, и мало сна прїимаше* и много укоризны и досады отъ безбожныхъ терпяше»; «...всю ночь мученикъ Христовъ и исповѣдникъ Иоаннъ *безъ сна пребысть, со слезами Богу моляся...*» (с. 59, 60).

В рамках традиции литературного этикета характерной и обязательной чертой для литературы церковных жанров Средневековья являлись многочисленные заимствования и цитаты из традиционной християнской литературы. Книги Священного Писания, сочинения Отцов Церкви, богослужебные тексты были прямым образцом и в идеологическом, и в литературном, и в языковом отношении [7, с. 40]. Литературный язык Средневековья был полон выражений и образов, почерпнутых из этих источников. Такие выражения и образы были «литературно привычны» читателю по языку церковно-богослужебных произведений, носили характер «условно-приподнятых трафаретов» и служили тем самым «одним из существенных элементов “высокого” литературного стиля» [12, с. 106]. Очевидно, что Гермоген следует этим традициям. Так, в грамоте Иову в части повествования о Стефане читаем: «...И никтоже възбраняеть креститись; токмо не возвратись, яко песь на свои блевотины, да не прелстятъ тя ласканіемъ погани, ни устрашатъ тя гоненіемъ, ни разграбленіемъ имѣнїя; понеже намъ християномъ многими скорбми подобаетъ внити въ Царство Небесное» (с. 60, 61). В данном фрагменте мы видим обращение автора к двум новозаветным текстам, ци-

таты вводятся без указания на сам факт цитации, являются скрытыми, но при этом достаточно точными, о чем можно судить на основании их сравнения с источниками: «Случися бо имь истинная притча: песь возвращься на свою блевотину» (2Пет 2: 22) и «утверждающа души учениковъ, моляща пребыти въ вѣрѣ, и яко многими скорбьми подобаетъ намъ внити въ царствіе Божіе (Деянїя 14: 22) [1].

Таким образом, достижению коммуникативных потребностей и целей адресанта служат определенные языковые приемы и средства, осознанно отбираемые и используемые автором, что привело к созданию текста, характеризующегося взаимопроникновением жанров. Данная грамота патриарху Иову представляет собой деловой вид официального послания. Наряду с этикетными элементами, свойственными эпистолярному жанру, отдельные содержательные фрагменты грамоты характеризуются литературностью и наличием черт, свойственных агиографии. Истории об Иоанне Новом, Стефане и Петре в жанровом плане можно охарактеризовать как краткие жития, которые явились для Гермогена первым опытом создания житийных текстов. В дальнейшем Гермогеном было написано «Житие казанских святых и чудотворцев Гурия и Варсонофия» [3, с. 17–42], а также создана третья редакция «Повести о Петре и Февронии» [5], в которых в полной мере проявилось его мастерство как писателя-агиографа [16, с. 305–331].

Список литературы

1. Библия, сиречь книга Ветхого и Нового Завета, по языку словеньску. Острог, 1581.
2. Вовина-Лебедева В.Г., Чугреева Н.Н. Ермоген // Православная энциклопедия. М.: Правосл. энцикл., 2008. Т. XVIII. С. 633–646.
3. Гермоген. Творенія святѣйшаго Гермогена, Патриарха Московскаго и всея Россїи. Съ приложеніемъ чина поставленія въ Патриарха. – Изданіе Церковной Комиссїи по чествованію юбилейныхъ событїй 1612, 1613 и 1812 годовъ. М.: Печатня А.И. Снегиревой, 1912.
4. Дмитриев Л.А. Житийные повести русского Севера как памятник литературы XIII–XVII веков. Л.: Наука, 1973.
5. Дмитриева Р.П. Повесть о Петре и Февронии. Подготовка текстов и исследование. Л.: Наука, 1979.
6. Еремин И.П. Лекции и статьи по истории древней русской литературы. Л.: Изд-во ЛГУ, 1987.
7. Живов В.М. Язык и культура в России XVIII в. М.: Яз. рус. культуры, 1996.
8. Зуева О.В. Русские памятники эпистолярного жанра XI–XVII вв. как предмет лингвистическо-

го исследования // Веснік БДУ. Сер. 4. 2007. № 3. С. 35–40.

9. Ключевский В.О. Древнерусские жития святых как исторический источник. М., 1871.

10. Литвина Т.А. Языковая личность патриарха Гермогена // Филология и культура. 2014. № 4(38). С. 146–150.

11. Лихачев Д.С. Литературный этикет Древней Руси // Тр. Отд. древнерус. лит. АН СССР. Л., 1961. Т. XVII. С. 5–17.

12. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. М.: Наука, 1979.

13. Лихачев Д.С. Система литературных жанров Древней Руси // Славянские литературы: докл. сов. делегации. V Междунар. съезд славистов (София, сентябрь 1963). М.: АН СССР, 1963. С. 47–70.

14. Лобакова И.А. К изучению поэтики русской агиографии: повествователь в севернорусских биографических житиях второй половины XVI – начала XVII в. // Тр. Отд. древнерус. лит. СПб.: Дмитрий Буланин, 2004. Т. 56.

15. Никитина О.В. Слово «Грамота» и его история в русском языке // Вестн. Чуваш. гос. пед. ун-та им. И.Я. Яковлева. 2013. №1-1(77). С. 147–154.

16. Николаев Г.А., Литвина Т.А. Языковые и текстовые особенности Жития Гурия и Варсонофия, казанских чудотворцев // Beitrage zur Slavistik. Frankfurt am Main, 1997. Bd. XXXIII. P. 305–331.

17. Рудаков В.Е., Сторожев В.Н. Грамота // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: в 86 т. (82 т. и 4 доп.). СПб., 1890–1907.

18. Словарь книжников и книжности Древней Руси. Вып. 2: Вторая половина XIV–XVI в. Ч. 1: А–К. Л.: Наука, 1988.

* * *

1. Bibliya, sirech' kniga Vethogo i Novogo Zaveta, po yazyku sloven'sku. Ostrog, 1581.

2. Vovina-Lebedeva V.G., Chugreeva N.N. Ermogen // Pravoslavnaya enciklopediya. M.: Pravosl. encikl., 2008. T. XVIII. S. 633–646.

3. Germogen. Tvoreniya svyatѣjšhago Germogena, Patriarha Moskovskago i vseya Rossii. S» pri-lozheniem» china postavleniya v» Patriarha. – Izdanie Cerkovnoj Komissii po chestvovaniyu yubilejnyh» so-bytij 1612, 1613 i 1812 godov». M.: Pечатnya A.I. Sne-girevoj, 1912.

4. Dmitriev L.A. Zhitijnye povesti russkogo Se-vera kak pamyatnik literatury XIII–XVII vekov. L.: Nauka, 1973.

5. Dmitrieva R.P. Povesť o Petre i Fevronii. Podgotovka tekstov i issledovanie. L.: Nauka, 1979.

6. Eremin I.P. Lekcii i stat'i po istorii drevnej russkoj literatury. L.: Izd-vo LGU, 1987.

7. Zhivov V.M. Yazyk i kul'tura v Rossii XVIII v. M.: Yaz. rus. kul'tury, 1996.

8. Zueva O.V. Russkie pamyatniki epistol'yarnogo zhanra XI–XVII vv. kak predmet lingvisticheskogo

go issledovaniya // Vesnik BDU. Ser. 4. 2007. № 3. S. 35–40.

9. Klyuchevskij V.O. Drevnerusskie zhitiya svyatykh kak istoricheskij istochnik. M., 1871.

10. Litvina T.A. Yazykovaya lichnost' patriarha Germogena // Filologiya i kul'tura. 2014. № 4(38). S. 146–150.

11. Lihachev D.S. Literaturnyj etiket Drevnej Rusi // Tr. Otd. drevnerus. lit. AN SSSR. L., 1961. T. XVII. S. 5–17.

12. Lihachev D.S. Poetika drevnerusskoj literatury. M.: Nauka, 1979.

13. Lihachev D.S. Sistema literaturnyh zhanrov Drevnej Rusi // Slavyanskije literatury: dokl. sov. delegacii. V Mezhdunar. s#ezd slavistov (Sofiya, sentyabr' 1963). M.: AN SSSR, 1963. S. 47–70.

14. Lobakova I.A. K izucheniyu poetiki russkoj agiografii: povestvovatel' v severnorusskih biografičeskikh zhitiyah vtoroj poloviny XVI – nachala XVII v. // Tr. Otd. drevnerus. lit. SPb.: Dmitrij Bulanin, 2004. T. 56.

15. Nikitina O.V. Slovo «Gramota» i ego istoriya v russkom yazyke // Vestn. Chuvash. gos. ped. un-ta im. I.Ya. Yakovleva. 2013. №1-1(77). S. 147–154.

16. Nikolaev G.A., Litvina T.A. Yazykovye i tekstovye osobennosti Zhitiya Guriya i Varsonofiya, kazanskih chudotvorcev // Beitrage zur Slavistik. Frankfurt am Main, 1997. Bd. XXXIII. P. 305–331.

17. Rudakov V.E., Storozhev V.N. Gramota // Enciklopedičeskij slovar' Brokgauza i Efrona: v 86 t. (82 t. i 4 dop.). Spb., 1890–1907.

18. Slovar' knizhnikov i knizhnosti Drevnej Rusi. Vyp. 2: Vtoraya polovina XIV–XVI v. Ch. 1: A–K. L.: Nauka, 1988.

Genre peculiarities of the charter of Kazan Metropolitan Germogen to All Russian Patriarch Job (1592)

The article deals with the genre peculiarities of the charter to Patriarch Job. There is described the specificity of its content, composition and language realization. The author concludes about the charter's belonging to the business correspondence of the official type. There is demonstrated that the content-related fragments of the text are characterized by "literary character" and the existence of the attributes appropriate to hagiography, in line with etiquette elements.

Key words: *patriarch Germogen, epistolary genre, charter, hagiography.*

(Статья поступила в редакцию 24.12.2019)

О.А. ЕВСЕЕВА
(Воронеж)

АССОЦИАТИВНО-СМЫСЛОВОЕ ПОЛЕ СТИХОТВОРЕНИЯ КОНСТАНТИНА БАЛЬМОНТА «ЗИМА»

Рассматривается способ организации ассоциативно-семантического пространства поэтического текста К.Д. Бальмонта «Зима» при помощи метода моделирования ассоциативно-смыслового поля. Выявлено, что семантический объем данного произведения задается не прямым значением отдельных слов и словосочетаний, а ассоциациями, которые они порождают.

Ключевые слова: поэтический текст, ассоциативно-смысловое поле, лексема, зима, весна, оппозиция.

Проблема собственно лингвистического изучения художественного текста, его форм и средств создания художественной выразительности была заявлена еще В.В. Виноградовым, считавшим, что «...языковед должен увидеть замысел посредством тщательного анализа самой словесной ткани литературного произведения» [2, с. 90]. В отечественной лингвистике последних десятилетий особую актуальность приобретает исследование текстовой семантики слова на уровне ассоциативно-смысловых полей (АСП). Данный ракурс исследования представляет возможность осознания глубинных механизмов воздействия слова на реципиента, что способствует осознанию идейного замысла художественного текста и менталитета языковой личности. Особый интерес здесь представляет изучение поэтического слова, в котором каждый читатель, направляемый автором, открывает свой неповторимый мир, поскольку поэтический язык является собой «вторичную моделирующую систему» [5, с. 31], в основе которой лежит креативная способность человека переосмысливать старое и порождать новые смыслы.

Обратимся к поэтическому тексту К. Бальмонта «Зима». Для русской литературы традиционно противопоставление *зима* ~ *весна*. Так, в стихотворении Ф.И. Тютчева «Зима недаром злится...» автор описывает противоборство уходящей зимы с весной. Стихотворение А.Н. Майкова «Весна» построено на оп-

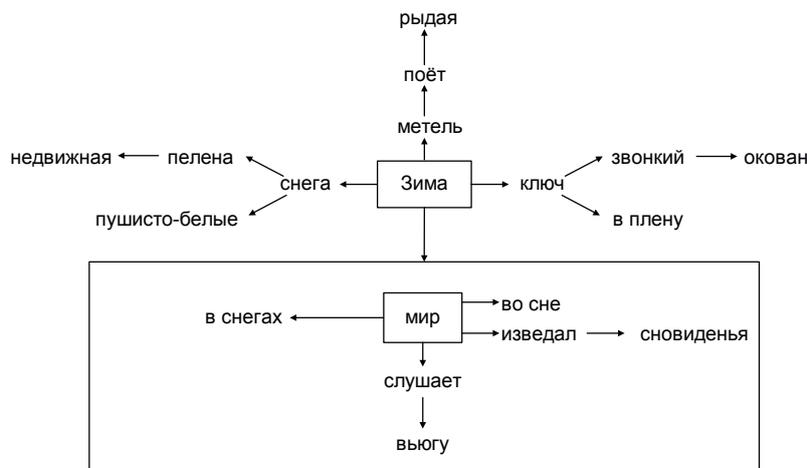


Рис. 1. Модель АСП «зима» стихотворения К.Д. Бальмонта «Зима»

позиции *весна* ~ *зима*: «Уходи, зима седая! // Уж красавицы Весны // Колесница золотая // Мчится с горней вышины!».

Данное противопоставление (*зима* ~ *весна*) является центральной оппозицией лексической системы времен года, что нашло свое отражение в фольклоре: *Весна зиму поборола* [4, с. 186]; *Не пугай, зима, придет весна; Зима весну пугает, да сама тает; Как зима ни злится, а все же весне покорится; Студит зима, да весенней теплоты боится; Чем крепче зима, тем скорее весна* [6, с. 10–11]. Общеязыковое значение лексемы *весна* также связывает ее с зимой: «время года, следующее за зимой» [7, с. 66].

Таким образом, концепты «зима» и «весна» образуют в русской языковой картине мира когнитивную оппозицию. В стихотворении К.Д. Бальмонта «Зима» данная оппозиция находит свою реализацию:

Поля затянуты недвижной пеленой,
Пушисто-белыми снегами.
Как будто навсегда простился мир с Весной,
С ее цветками и листками.
Окован звонкий ключ. Он у Зимы в плену.
Одна метель поет, рыдая.
Но Солнце любит круг. Оно хранит Весну.
Опять вернется, Молодая.
Она пока пошла бродить в чужих краях,
Чтоб мир изведал сновиденья.
Чтоб видел он во сне, что он лежит в снегах,
И вьюгу слушает как пенье

[1, с. 49–50].

При первом прочтении текста представляется, что доминирующая лексема здесь – *зима*, вынесенная в заглавие. Однако в данном стихотворении особую значимость имеет и лексема *весна*. Автор использует заглавную букву при назывании времен года, тем самым определяя Весну и Зиму как имена собственные. Перед нами не просто нарицательные существительные: Зима и Весна получают индивидуальность, имя, становятся живыми, одушевленными.

Построим модель АСП «зима» данного поэтического текста. Графическая иллюстрация данного метода представлена на рис. 1.

В центре поля находится лексема *Зима*. Модель развертывания АСП в стихотворении такова: зима – это целый мир, который в это время года спит в снегах, словно укутавшись одеялом. Она нужна как раз для того, чтобы мир «изведал сновиденья» под колыбельные песнопенья вьюги. Зима оказывается не только временем года, следующим за осенью [7, с. 200], но и временем сна. При этом, ассоциируясь со сном, зима не несет на себе отпечатка тревоги.

Прямыми ассоциантами лексемы *зима* являются *метель*, *снега*, *ключ*. В тексте при описании зимы практически отсутствуют глаголы. Движения нет. Создается атмосфера философской созерцательности. *Поля затянуты недвижной пеленой*, *ключ окован*, – пассивные конструкции подчеркивают статичный характер данного времени года. «Ключ», ассоци-

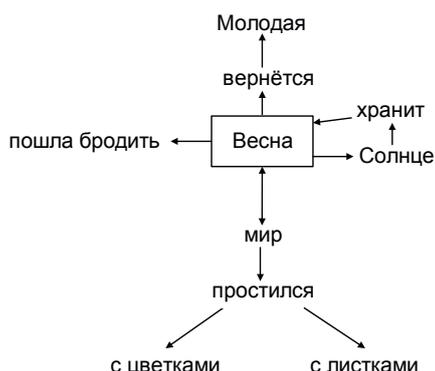


Рис. 2. Модель АСП «весна» стихотворения К.Д. Бальмонта «Зима»

ирующийся с движением, напором («бьющий из земли источник, родник» [7, с. 240]) в плену, он невольник, «окован».

Цветовое выражение зимы нельзя назвать богатым. Основной цвет – белый, который выражен эксплицитно (*пушисто-белыми*) и имплицитно (*снега*, дважды повторяющиеся в тексте, *метель*).

Звуковое наполнение стихотворения значительно шире. Ключ *звонкий*. Несмотря на то, что он временно утих, эпитет *звонкий*, вызывающий ассоциации с лексемами *голос*, *громкий*, *смех*, *колокольчик* [8, с. 273], нарушает привычную тишину зимы.

Далее мы слышим песню метели (*одна метель поет, рыдая*), а также звуки вьюги, похожие на пенье (*и вьюгу слушает как пенье*). Автор с точностью передает звуки зимы. Прежде всего – это звук [с] (*пушисто-белыми снегами; во сне; в снегах; слушает*), позволяющий услышать монотонно-размеренный тихий свист ветра. Звуки [л], [л'] (*поля; пеленой; пушисто-белыми; ключ; в плену; метель; изведат; видел; лежит; сдушает*) убаюкивают, стихотворение наполняется мелодичной колыбельной песни.

Кроме прямых отношений между ядром и ассоциантами на схеме отражены периферийные семантико-ассоциативные связи между мини-ядром *мир* и лексемами *во сне, в снегах, изведат*, а через последнюю – *сновиденья*. Лексема *мир* («совокупность всех форм материи в земном и космическом пространстве, вселенная» [7, с. 303]) выводит пространство стихотворения на уровень Вселенной, Космоса, делая его бесконечным, бессмертным.

Символом единства и бесконечности считается круг. Самым популярным стимулом к

лексеме *круг* является *замкнутый* (94 из 166) [8, с. 368]. В лексемах *Солнце* и *окован* можно выделить семантический компонент «круглый». Таким образом, основной темой текста является тема круговорота в природе, тема единства и борьбы противоположностей. Круговорот в природе подчеркивается наречием *опять* (*опять вернется*), а также союзами *как будто* (*как будто навсегда простился*) и *пока* (*пока пошла бродить*).

Реконструируем АСП «весна» данного поэтического текста. В центре поля – лексема *Весна* (рис. 2).

Зиме как статичному времени года противопоставит Весна. В составе АСП «весна» в данном поэтическом тексте преобладают глаголы (*пошла бродить; вернется; простился мир; Солнце хранит*). Традиционно весна ассоциируется с молодостью, неслучайно в тексте Весна *Молодая*. Автор использует заглавную букву, и *молодая* уже не признак, а субъект. *Молодана* – «молодая дѣвушка, женщина». *Молодица, молодуха, молодка, молодуха* – «молодая баба, замужняя нестарая женщина, лѣтъ до сорока» [3, с. 332–333].

Оппозиция *зима ~ весна* поддерживается противопоставлением *молодая ~ старая*. Белый цвет, доминирующий в АСП «зима», напоминает седину в волосах пожилого человека. Цветовая палитра АСП «весна», прежде всего, представлена зеленым цветом, выраженным имплицитно (*простился с листками*) и поддерживаемым ассоциацией *молодой ~ зеленый* [8, с. 275].

В состав АСП «весна» включены лексемы, в которых доминирует звук [р] (*простился; мир; хранит; вернется; бродить; края*), яркий, громкий, в отличие от «зимних» звуков, глухого [с] и мелодичных спокойных [л], [л'].

Таким образом, оппозиция *зима ~ весна* поддерживается противопоставлениями *теплый ~ холодный, громкий ~ тихий, неподвижный ~ динамичный, молодой ~ старый*.

Каждое время года несет определенную смысловую нагрузку, и именно данные противопоставления играют важную роль в формировании русской языковой картины мира, отражающей национальный менталитет. Авторские тексты сложной семантической структуры являются, таким образом, значимым источником пополнения АСП зимы XX в., внося весомый вклад в его осмысление. Для исследователя важно учитывать все детали художественного текста, включая экстралингвистические факторы, поскольку содержание текста раскрывается исключительно на подтекстовом, глубинном уровне.

Список литературы

1. Бальмонт К.Д. Собрание сочинений: в 2 т. М., 1994. Т. 2.
2. Виноградов В.В. О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат, 1959.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Рус. яз., 1999. Т. 2.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Рус. яз., 1999. Т. 4.
5. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста: структура стиха. СПб.: Искусство, 1996.
6. Народный месяцеслов: пословицы, поговорки, приметы, присловья о временах года и о погоде / сост. Г.Д. Рыженков. М.: Современник, 1992.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Рус. яз., 1985.
8. Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева [и др.]. М.: Астрель; АСТ, 2002. Т. 2.

* * *

1. Bal'mont K. D. Sbranie sochinenij: v 2 t. M., 1994. T. 2.
2. Vinogradov V.V. O yazyke hudozhestvennoj literatury. M.: Goslitizdat, 1959.
3. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t. M.: Rus. yaz., 1999. T. 2.
4. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t. M.: Rus. yaz., 1999. T. 4.
5. Lotman Yu.M. Analiz poeticheskogo teksta: struktura stiha. SPb.: Iskusstvo, 1996.
6. Narodnyj mesyaceslov: poslovice, pogovorki, primety, prislov'ya o vremenah goda i o pogode / sost. G.D. Ryzenkov. M.: Sovremennik, 1992.
7. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka. M.: Rus. yaz., 1985.
8. Russkij associativnyj slovar': v 2 t. / Yu.N. Karaulov, G.A. Cherkasova, N.V. Ufimceva [i dr.]. M.: Astrel'; AST, 2002. T. 2.

Associative and semantic field of the poem "Winter" by Konstantin Balmont

The article deals with the way of organizing the associative and semantic space of the poetic text "Winter" by K.D. Balmont with the use of the method of modeling the associative and semantic field. There is revealed that the semantic content of the work is defined not by a direct meaning of the words and word combinations but the caused associations.

Key words: *poetic text, associative and semantic field, lexeme, winter, spring, opposition.*

(Статья поступила в редакцию 29.11.2019)

В.А. ГОЛОВКО
(Краснодар)

**«К МОРЮ-ОКЕАНУ»
А.М. РЕМИЗОВА
И «РУСАЛОЧЬИ СКАЗКИ»
А.Н. ТОЛСТОГО: ОСОБЕННОСТИ
КОНСТРУИРОВАНИЯ
МИФОЛОГИЧЕСКОГО ЛАНДШАФТА**

Описывается конструирование мифологического ландшафта в сказочной прозе А.М. Ремизова («К Морю-Океану») и А.Н. Толстого («Русалочьи сказки»). Анализируются особенности поэтики писателей – игра с идеей реконструкции исходной мифологической картины мира, трансформации образов сказочных персонажей, обращение к иронии и гротеску. Проводится сопоставление творческих манер и особенностей мировоззрения Ремизова и Толстого.

Ключевые слова: *литературная сказка, реконструкция мифологической картины мира, ирония, солярный миф, апокалиптическая поэтика.*

Начало XX в. ознаменовалось повышением интереса к мифологии. Появилось новое мифологическое сознание, определившее идейное содержание литературы модерна. Одним из проявлений мифологического сознания было обращение к фольклору, эксперименты с трансформацией фольклорных мотивов в литературе. В мифе искали противодействие кризису культуры, средство восстановления первоначальной картины мира. Особенно ярко данные черты проявились в отечественной литературе рубежа веков. Становление русской фольклористики (в частности, появление фундаментальных работ Ф.И. Буслаева, А.Н. Афанасьева и А.Н. Веселовского) вдохновило многих искателей новых путей в искусстве. Представители мифологической школы считали, что исходную мифологическую картину мира можно восстановить по остаткам древних представлений, запечатленных в фольклорных текстах и ритуалах. Данная идея вдохновила символистов, которые популяризировали выводы фольклористов и мифологов, придав им художественную форму [7, с. 92].

Несколько иными мотивами вдохновлялись А.М. Ремизов и А.Н. Толстой – их при-

влекала идея игры с реконструкцией исходного мифологического ландшафта как поле для жанровых экспериментов, воплотившихся в их сказочных циклах.

Ремизов и Толстой – создатели яркой авторской сказочной прозы. Их проекты создания мифологического ландшафта строились на сходных основаниях. Отчасти это объясняется личной, идейной и эстетической общностью писателей. Представители одной эпохи и одного культурного круга, они развивали жанр литературной сказки, расширяя его рамки. Ремизов и Толстой рассматривали сказку как универсальное отражение мира.

Толстой – один из виднейших последователей Ремизова. Еще Пришвин, один из самых близких Ремизову писателей, в дневниковой записи 1940-х гг. отметил, что Толстой входил в число учеников Ремизова. Духовное родство писателей считается на биографическом уровне: Толстой был другом Ремизова, входил в узкий круг его единомышленников. Ремизов дал Толстому и его жене шуточные прозвища, которые подчеркивали близость молодого Толстого к кругу посвященных в создаваемый писателем «Ремизовский миф». «А.Н. Толстой и С.И. Дымшиц-Толстая откликнулись на имена Артамошка и Эпифашка из сказки “Котофей-Котофеич”, входящей в “Посолонь”», – отмечает М.А. Волошин в письме к А.М. Петровой [7, с. 106]. Данным ироническим наречением имен Ремизов подчеркнул сопричастность Толстого как индивидуальному пространству мифологической прозы Ремизова, так и ее первооснове – русскому фольклору.

Сходство поэтик Ремизова и Толстого особенно отчетливо проявляется при сравнении их мифологических произведений. Мы рассматриваем два знаковых текста писателей – повесть Ремизова «К Морю-Океану» и цикл Толстого «Русалочьи сказки». Эти тексты объединены общими мотивами – ностальгией по уходящему народному мирозерцанию, интересом к народной демонологии как отражению национального духа, синтезированием разнородных фольклорных представлений в стройную систему, установкой на реконструкцию исходной мифологической картины мира, жанровыми экспериментами, привнесением иронии в повествовательную интонацию, радикальными трансформациями исходных сказочных сюжетов, снижением образов привычных фольклорных персонажей, совмещением стилизации народного повествования и авторских новаций. Вместе с тем их картины мира

сильно разнятся – это объясняется рядом эстетических и мировоззренческих причин, среди которых, по нашему мнению, преобладает разница видения мира Ремизовым и Толстым. Мы считаем, что Толстой, безусловно, учитывал опыт Ремизова, но полемизировал с апокалиптическим пафосом, характерным для мифологической прозы своего учителя, противопоставляя ему авторский извод солярного мифа.

У мифологизма обоих авторов общий источник – это русский фольклор. Ремизов и Толстой обладали широкими познаниями в современной им фольклористике. Ремизов досконально изучил труды русских фольклористов [7, с. 92], Толстого можно отнести к когорте русских фольклористов первой половины XX в. [8]. И Ремизов, и Толстой работают преимущественно с низовой народной демонологией, почти не касаясь темы реконструкции высокого языческого славянского пантеона, что объясняется их скепсисом по отношению к «кабинетной мифологии» [7, с. 14].

Художественное пространство мифологической прозы обоих писателей объединяет мотив ностальгии по исчезающему миру народных представлений. Ю.В. Розанов отмечает, что данный мотив был характерен для многих исследователей и интерпретаторов русского фольклора, считавших, что для реконструкции мифологической картины мира осталось мало времени. «Сам народ отмечал признаки исчезновения своих верований: “В старину люди простые были проще нас, оттого и видели всякие чудеса, а теперь пошел хитрый народ, до всего сам дойти хочет”. “Черти стали теперь переводиться, прежде же всей «нечисти» было гораздо больше... Теперь эта нечисть заклята неким святым”» [Там же, с. 193]. Свидетели постепенного упадка мифологического сознания, Ремизов и Толстой стремятся запечатлеть и воссоздать народные представления в виде целостного текста – своего рода краткой энциклопедии низовой демонологии, отражающей богатство русской мифологии в целом. Энциклопедичность замысла проявляется в делении текстов на ряд глав, названных по именам-кличкам фольклорных персонажей. Ремизов и Толстой проводят каталогизацию сказочных героев и артефактов, создавая универсальный мифологический ландшафт. Данная особенность видна при анализе большинства названий глав обоих циклов. Список глав «К Морю-Океану» создает многомерную картину мифологического ландшафта: «Волк-Самоглот», «Ремез – первая пташка», «Бе-

лун», «Божья Пчелка», «Колокольный Мертвец», «Спорыш», «Лютые звери», «Ведогонь», «Летавица», «Копоул Копоулыч», «Упырь», «Сон-трава», «Каменная баба», «Нежит», «Коловёртыш», «Ховала», «Мара-Марена», «Марун», «Боли-Бошка». Ремизов синтезирует нарочито неоднородные элементы в единую картину – в его списке встречаются персонажи не только фольклорного происхождения, такие как Волк-Самоглот или Ховала, но и придуманные автором, например Боли-Бошка или Копоул Копоулыч (примечательно, что, используя исходное имя аутентичного фольклорного персонажа в качестве субстрата, Ремизов радикально изменяет семантику героя – в этом плане характерно кардинальное изменение образа Волка-Самоглота по сравнению с оригинальным героем сказки из собрания Афанасьева) [7, с. 227]. Этому перечислению вторит ряд названий глав «Русалочьих сказок» – «Русалка», «Ведьмак», «Водяной», «Кикимора», «Дикий Кур», «Полевик», «Звериный Царь», «Хозяин» (привнесенный Толстым зооморфный образ Дикого Кура несколько не диссонирует с исходными фольклорными персонажами, поскольку он создан по фольклорным лекалам и выполняет традиционную функцию демонического антагониста быличек и бывальщин). По сравнению с разноплановыми названиями глав «К Морю-Океану», данный ряд выглядит гомогенным – названные персонажи изначально находятся в едином поле привычной низовой демонологии.

Уже в выборе персонажей и трактовках их образов мы видим значительную разницу между подходами писателей к созданию универсальной мифологической картины мира. Ремизов дополняет русскую мифологию заимствованиями из других мифологических систем, подчеркивает переключки между различными национальными мифологиями, доказывая их общий генезис. В примечаниях к главе «Марун» писатель соотносит созданный им образ скандинавского бога Маруна с латинским словом *mare* («море»), тем самым проводя идею изначальной родственности многочисленных индоевропейских мифологий. Сопоставляя элементы различных мифологических систем и создавая авторских персонажей, Ремизов синтезирует некогда исчезнувшую общую индоевропейскую мифологию. От воссоздания исходной картины индоевропейской мифологии Ремизов движется к смелой попытке восстановить мифологию всемирную. В его картине мира присутствуют ориентальные чер-

ты. Так, было отмечено, что имя главной героини повести «К Морю-Океану» Лейлы может породить восточные ассоциации [1, с. 105] (см. арабские предания о Лейли и Меджнун, сам Ремизов в примечании к повести отметил арабское происхождение имени героини [6, с. 93]). Разумеется, Ремизов далек от полного размывания русского фольклорного субстрата, однако его сказка строится на осознанной диффузии разнородных мифологических элементов.

Отметим, что Ремизов в большей мере опирается на северный извод русской мифологии, отчасти соотнесенный с важным для писателя зырянским мифом [7, с. 47]. Трагическая атмосфера северных мифов использована Ремизовым для создания апокалиптической картины мира.

Толстой работает преимущественно с южным вариантом русского фольклора. Маркером южного происхождения фольклорного субстрата сказок Толстого служит южнорусское слово *мавка* (русалка), употребляющееся в цикле четыре раза. Образ Русалки в первой сказке цикла – типично южнорусский, а не северный [11, с. 496]. По сравнению с эклектиком Ремизовым, Толстой – пурист, стремящийся к воссозданию мира русского фольклора как автономного мифологического ландшафта. Толстой в меньшей мере предается экспериментам с созданием новых персонажей, его новаторство заключается в радикальной трансформации исходной семантики фольклорных героев [10]. По сравнению с глобальным проектом Ремизова, задача Толстого выглядит более узко – дать индивидуально-авторское воссоздание русской низовой демонологии как системы персонажей, от духов природы и домашних духов до нечистой силы. При этом стоит отметить, что Ремизов и Толстой осознавали игровой и условный характер своих экспериментов с мифологической реконструкцией и не превращали их в самоцель.

Другое важное отличие систем персонажей «К Морю-Океану» и «Русалочьих сказок» заключается в том, что в повести Ремизова присутствуют многочисленные авторские ипостаси. Ремизов активно вводит в свой мифологический мир автобиографических героев – исследователи выделяли образы Алаля, Котофея Котофеевича, Ремеза – Божьей пташки, Колокольного Мертвеца. Для Ремизова реконструкция мифологического ландшафта неразрывно связана с репрезентацией автобиографического мифа. В отличие от Ре-

мизова, Толстой не стремится к явному мифотворчеству на основе своей биографии. Мы не отрицаем наличие скрытых в мифологических текстах Толстого автобиографических отсылок (так, Е.А. Самоделова выделяет фамильные реминисценции в сказке «Алена» [9, с. 431–432]), но хотим отметить, что для Толстого создание символического мифа о себе было не в фокусе – эстетика его сказок строится на внешнем локусе фигуры автора. Возможно, это объясняется скрытой в тексте полемикой с символизмом – Толстой спорит с идеей житнетворчества как с выражением авторского эгоцентризма.

Другое различие между текстами мы видим в их архитектонике. В повести «К Морю-Океану» Ремизов использует форму путешествия как сюжетное обрамление ряда сказочных эпизодов. Розанов утверждает, что Ремизов «нанизывал» автономные тексты более раннего происхождения на сквозной сюжет путешествия двух детей к символической цели – Морю-Океану [7, с. 198]. При внешней фрагментации фабулы построение текста повести диктует смысловую нагрузку – путь Алаля и Лейлы становится аллегорией чреватого опасностями поиска истины в мире, находящемся в преддверии апокалипсиса. «Русалочьи сказки» построены как цикл, объединенный темой встреч героев с представителями нечистой силы. Постоянное повторение фабульной схемы создает ощущение статичности мифологического пространства, его вечности и незабываемости. Цикличность построения «Русалочьих сказок» отчасти связана с солярными мотивами творчества Толстого (слово *солнце* упоминается в цикле 18 раз).

Движение текста у Ремизова – центростремительное, у Толстого – центробежное. Различия архитектоники в первую очередь объясняются обращением авторов к различным фольклорным жанрам. Ремизов обращается к жанру путешествия в «прекрасные страны» [Там же, с. 200], Толстой – к быличкам и бывальщинам [9, с. 437]. Разница построения текстов связана с особенностями мировоззрения авторов. Толстой полемизирует с апокалиптической поэтикой Ремизова – мир «Русалочьих сказок» остается неизменным и вечным, он не близок к разрушению, несмотря на признаки упадка силы фольклорных персонажей.

Наиболее ярко разница поэтик писателей выявляется при сравнении сходных по происхождению образов. Сопоставим авторские изводы родственных образов фольклорной демо-

нологии – Мары-Марены у Ремизова и Кикиморы у Толстого (Мараили Марена – воплощение смерти, родственное кикиморе и часто ассоциирующееся с ней [4, с. 176; 5, с. 337–389]). Мара-Марена является изводом частотного для Ремизова образа Кикиморы [1, с. 49]. Ремизов возвращает своему персонажу силу исходной богини смерти, Мара-Марена в его понимании – образ явно апокалиптический.

Для Ремизова образ Мары-Марены имеет амбивалентную природу, она является одновременно олицетворением как смерти, так и жизненной силы. При этой явной противоречивости образа все же превалирует апокалиптический мотив – Мара-Морена трижды противопоставляется солнцу, которое бессильно противостоять демонической силе смерти. Ремизов привносит в описание шествия Мары-Марены декадентский мотив тоски [7, с. 291].

Идет по луговьям, по ниве Мара-Марена, кукует тихо и грустно, кукует, изнимает тоскою дорогу.

Шумят на шатучей осине листья без ветра.

Клокочет кипуч-ключ горячий.

Идет Мара-Марена, не топчет травы, не ломает цветов. С половины пути она оглянулась, – загляделись печальные очи, – далеко звездой просветила.

Зеленеют луговья, наливается колосом нива.

Боровая ягода зреет.

Бряк под окошком!

Там кто-то клянёт и клянётся. Зачем там клянутся Землею и Солнцем! Положи ни во что эту знойную клятву. Не будет от клятвы корысти.

Взглянет Мара-Марена, просветит – скрасит весь свет и погубит.

Все пойдет по ее.

Все погибнет.

Мара-Марена – в одной руке серп, в другой зеленый венок. Она сердце иссушит, подкосит вековое, разорвет неразрывное, вздует ветры, засыпет сыпучим снегом теплое солнце, размахает крепкие дубы.

И затмится на радости день.

И не уведает милый о милой, забудут: я ли тебя, ты ли меня... [6, с. 155].

Совершенно иной извод образа кикиморы мы видим в одноименной сказке цикла Толстого. С самого начала создается образ гротескно сниженный, явно низовой. Толстой иронически обыгрывает внешний вид Кикиморы, сопровождая описание ее внешности рядом снижающих деталей, среди которых особенно ярко выделяются образы игошей. Толстой сопровождает сцену их кормления ироническим комментарием:

Долго ли так, коротко ли, замутился зеленый омут, поднялась над водой косматая голова, фыркнула, поплыла и вылезла на берег кикимора. На каждой руке ее по пяти большеголовых младенцев – игошей – и еще один за пазухой. Села кикимора на корягу, кормит игошей волчьими ягодами. Младенцы едят, ничего, – не давятся [12, с. 160].

Концовка сказки отсылает к важной для Толстого идее животворящей силы солнца, уничтожающей нечистую силу. Сцена исчезновения Кикиморы полемически заострена по отношению к сцене шествия ремизовской Мары-Марены, перед которой становилось бесильным само солнце:

И запел петух: «Кукареку, уползай, ночь, пропади, нечисть!» Осунулась кикимора, остановилась и разлилась туманом, подхватил ее утренний ветер, унес за овраг [Там же].

Сходные по происхождению персонажи имеют кардинально различную семантику – певец солярного мифа Толстой оспаривает апокалиптическую поэтику Ремизова, прибегая к иным средствам изображения. Вместе с тем в поэтике Толстого есть определенная преемственность по отношению к стилистике Ремизова. Общность эстетики Ремизова и Толстого проявляется в средстве приемов – в частности, обращении к снижению образов фольклорных персонажей. Рассмотрим данную особенность поэтики писателей на примере Вия и Дикого Кура. В главе «Летавица» Ремизов создает образ теряющего силы Вия посредством минус-приема – сам Вий является отсутствующим персонажем, о его участии рассказывает его волшебный помощник двухголовый конь Унеси-Голова:

Нынче Вий на покое, – зевнул одной головой конь двуголовый, а другой головой облизнулся, – Вий отдыхает: он немало народу-людей погубил своим глазом, а от стран-городов только пепел лежит [Там же, с. 129].

Розанов отмечает: «Вий состарился и одряхлел до такой степени, что его верные слуги не рискуют показывать беспомощного хозяина гостям, демонстрируя лишь его магический атрибут – вилы» [7, с. 249]. Некогда мощный демонический персонаж теряет свою магическую силу. Подобный прием применяет и Толстой – с той разницей, что он показывает сниженный образ зооморфного антагониста былички полным жизни и силы, пусть и в заведомо сниженном, гротескном виде:

Кур выпил вино, а мужик снеговой водицы хлебнул. Охмелел кур, песню завел – орет без тол-

ку... Сигать стал с ноги на ногу, шум поднял по лесу, трескотню. – Пляши и ты, мужик... Завертел его кур, поддает крылом, под крылом сосной пахнет [12, с. 162].

Сказалась разница художественной оптики писателей – Толстой акцентирует внимание на жовиальности фольклорных персонажей, отказываясь видеть в утрате ими силы признаки их окончательного исчезновения.

Еще одно различие между поэтикой Ремизова и Толстого мы видим в понимании любви. У Ремизова любовь статична, созерцательна – Алалей и Лейла признаются друг другу в любви, но их любовные диалоги подчеркнута бесстрастны, ничем не выделяются на фоне других разговоров героев [1, с. 106]. Для Ремизова любовь неразрывно связана со святостью [Там же]. Ремизов создает миф о вечном детстве, где любовной страсти нет места. Любовь у Толстого, напротив, деятельна и жертвенна, будь то любовь братская («Иван да Марья») и сестринская («Кикимора») или же любовь к жениху («Соломенный жених») либо невесте («Алая Алица»). Здесь Толстой ближе к фольклорной первооснове, в которой заложено деятельное понимание любви. Противопоставление статики Ремизова и динамики Толстого можно увидеть и в разнице показа необходимых в сказке пороговых состояний – если мир Ремизова похож на сновидение [2, с. 65], то мир Толстого строится на динамике противостояния демонической силе, осознании пограничного состояния, характерного для быличек и бывальщин [3, с. 67]. Но наиболее яркое различие в видении мира писателями мы видим в их различном понимании вины. Данная особенность ярко видна при сравнении глав «Колокольный мертвец» и «Проклятая десятина». В «Колокольном мертвце» Ремизов развивал идеи своего любимого философа Л. Шестова, декларируя иррациональность природы Бога, добра и зла [1, с. 101].

– За что тебя, дедушка? – окликнула Лейла, немолчаливая.

– И сам не знаю, – приостановился мертвец на мосту, – и набожный был я, хоть бы раз на посту оскоромился, не потерял и совесть Божью и стыд людской, а вот поди ж ты, заставили старого всякую ночь до петухов сидеть на колокольне! Видно, скажешь лишнее слово и угодишь... [6, с. 115].

Космос Толстого этически однозначен – в нем наказание является закономерным последствием преступления. Толстой полемизирует с Ремизовым, снимая мотивы этической амбива-

лентности, характерной для Ремизова. В сказке «Проклятая десятина» Боббль получает справедливое наказание за страшный проступок, проклятие животворящей земли.

Король велел объявить все, как было. Выслушал. Державой и скипетром потряс и говорит:

– Проклял ты, боббль, родную землю, и за то тебе будет наказание великое. И приказал мужика отвести вместе с мукой на проклятую десятину, чтобы всю муку приел <...> И долго спустя слышали в колючих порослях – жевало и ухало: то, сидя на земле, ел и проесть не мог проклятую муку проклятый боббль [13].

Подводя итоги, мы можем сказать, что Ремизов и Толстой создали в своих сказочных циклах во многом сходные модели мифологического ландшафта. Поэтику их текстов объединяют игра с идеей реконструкции исходной русской мифологии, универсализм системы образов, глубина проработки темы народной демонологии, масштабность и энциклопедичность замысла. Ремизов использует трансформации фольклорного материала для увековечивания авторского мифа и создания универсальной мифологической картины мира, Толстой создает авторский извод солярного мифа. Оба писателя прибегли к иронии, снижению и гротеску, применяя данные тропы в соответствии с особенностями мировоззрения. Разница видения мира определила архитектонику текстов – апокалиптическая поэтика Ремизова нашла свое выражение в форме путешествия, отражающей вечный поиск истины в эпоху трагических перемен, Толстой обратился к форме сказочного цикла как воплощению лежащей в основе солярного мифа идеи вечного возвращения. Толстой в значительной мере использовал достижения своего учителя, но при этом был вполне самостоятелен в своих творческих поисках. В «Русалочьих сказках» присутствует имплицитная полемика с отдельными положениями эстетической и этической программы Ремизова. Толстому чужды апокалиптический пафос и идея нравственной относительности, любви пассивной он противопоставлял любовь деятельную и жертвенную. Таким образом, различия конструирования мифологического ландшафта стали отображением идейной полемики. Но, несмотря на эти различия, Ремизов и Толстой остаются в едином смысловом поле – они доказали возможность и правомерность создания авторского извода русской мифологии как результат экспериментов с формами народной фольклорной прозы.

Список литературы

1. Гальченко О.С. Литературная сказка в раннем творчестве А.М. Ремизова: дис. ... канд. филол. наук. Петрозаводск, 2005.
2. Данилова И.Ф. Литературная сказка А.М. Ремизова (1900–1920-е годы): дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2008.
3. Криничная Н.А. Крестьянин и природная среда в свете мифологии. Былички, бывальщины и поверья Русского Севера: Исследования. Тексты. Комментарии. М., 2011.
4. Криничная Н.А. Русская мифология: мир образов фольклора. М., 2004.
5. Мифологический словарь / гл. ред. Е.М. Мелетинский. М.: Сов. энцикл., 1990.
6. Ремизов А.М. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 2: Доука и Балагурье. М.: Рус. кн., 2000.
7. Розанов Ю.В. Фольклоризм А.М. Ремизова: источники, генезис, поэтика: дис. ... канд. филол. наук. Великий Новгород, 2009.
8. Самоделова Е.А. А.Н. Толстой – фольклорист // Алексей Толстой: Диалоги со временем. М.: Лит. музей, 2017. Вып. 2. С. 216–233.
9. Самоделова Е.А. Древнерусские, фольклорные и фамильные реминисценции в сказке А.Н. Толстого «Алена» периода Гражданской войны // Литература Древней Руси: материалы X Всерос. конф. «Древнерусская литература и ее традиции в литературе Нового времени», посвящ. памяти проф. Николая Ивановича Прокофьева (г. Москва, 6–7 дек. 2018 г.) / сост. Н.В. Трофимова. М.: МПГУ, 2019. С. 428–445.
10. Самоделова Е.А. Текстологические изменения мифологических персонажей и сказочных мотивов в цикле «Русалочьи сказки» А.Н. Толстого // «Третий Толстой» и его семья в русской литературе. Самара, 2003. С. 24–43.
11. Славянские древности: этнолингвистический словарь: в 5 т. / под общ. ред. Н.И. Толстого. М.: Междунар. отношения, 2009. Т. 4.
12. Толстой А.Н. Полное собрание сочинений: в 15 т. М., 1951. Т. 1.
13. Толстой А.Н. Русалочьи сказки [Электронный ресурс]. URL: fibusta.is/b/329178/read#t11 (дата обращения: 18.11.2019).

* * *

1. Gal'chenko O. S. Literaturnaya skazka v rannem tvorchestve A.M. Remizova: dis. ... kand. filol. nauk. Petrozavodsk, 2005.
2. Danilova I.F. Literaturnaya skazka A.M. Remizova (1900–1920-e gody): dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2008.
3. Krinichnaya N.A. Krest'yanin i prirodnaya sreda v svete mifologii. Bylichki, byval'shchiny i pover'ya Russkogo Severa: Issledovaniya. Teksty. Kommentarii. M., 2011.

4. Krinichnaya N.A. Russkaya mifologiya: mir obrazov fol'klora. M., 2004.

5. Mifologicheskij slovar' / gl. red. E.M. Meletinskij. M.: Sov. encikl., 1990.

6. Remizov A.M. Sbranie sochinenij: v 10 t. T. 2: Dokuka i Balagur'e. M.: Rus. kn., 2000.

7. Rozanov Yu.V. Fol'klorizm A.M. Remizova: istochniki, genezis, poetika: dis. ... kand. filol. nauk. Velikij Novgorod, 2009.

8. Samodelova E.A. A.N. Tolstoj – fol'klorist // Aleksej Tolstoj: Dialogi so vremenem. M.: Lit. muzej, 2017. Vyp. 2. S. 216–233.

9. Samodelova E.A. Drevnerusskie, fol'klornye i famil'nye reminiscencii v skazke A.N. Tolstogo «Ale-na» perioda Grazhdanskoj vojny // Literatura Drevnej Rusi: materialy X Vseros. konf. «Drevnerusskaja literatura i ee tradicii v literature Novogo vremeni», posvyashch. pamyati prof. Nikolaya Ivanovicha Prokof'eva (g. Moskva, 6–7 dek. 2018 g.) / sost. N.V. Trofimova. M.: MPGU, 2019. S. 428–445.

10. Samodelova E.A. Tekstologicheskie izmeneniya mifologicheskikh personazhej i skazochnyh motivov v cikle «Rusaloch'i skazki» A.N. Tolstogo // «Tretij Tolstoj» i ego sem'ya v russkoj literature. Samara, 2003. S. 24–43.

11. Slavyanskie drevnosti: etnolingvisticheskij slovar': v 5 t. / pod obshch. red. N.I. Tolstogo. M.: Mezhdunar. otnosheniya, 2009. T. 4.

12. Tolstoj A.N. Polnoe sbranie sochinenij: v 15 t. T. 1. M., 1951.

13. Tolstoj A.N. Rusaloch'i skazki [Elektronnyj resurs]. URL: flibusta.is/b/329178/read#t11 (data obrashcheniya: 18.11.2019).

“To the Sea-Ocean” by A.M. Remizov and “Mermaid Tales” by A.N. Tolstoj: the peculiarities of designing the mythological landscape

The article deals with the description of designing the mythological landscape in the fairy prose of A.M. Remizov (“To the Sea-Ocean”) and A.N. Tolstoj (“Mermaid Tales”). There are analyzed the peculiarities of the writers’ poetics – playing with the idea of the reconstruction of the original mythological world picture, the transformation of the images of the fairy tales characters, the appeal to irony and grotesque. There is conducted the comparison of the creative manner and the peculiarities of the world view by A.M. Remizov and A.N. Tolstoj.

Key words: *literary tale, reconstruction of mythological world picture, irony, solar myth, apocalyptic poetics.*

(Статья поступила в редакцию 24.12.2019)

С.В. ПЕРЕВАЛОВА
(Волгоград)

**ГЕРОИКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ
ТРАДИЦИИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ
В ПРОЗЕ В.П. НЕКРАСОВА
О СТАЛИНГРАДСКОЙ БИТВЕ**

Рассматриваются способы эмоционального воздействия гуманистических традиций многовековой русской культуры на бойцов Красной армии в период Сталинградской битвы, участником которой был писатель-фронтовик В.П. Некрасов, а также формы бытования этих традиций.

Ключевые слова: автор, герой, характер, культура, русская классика, Отечество, «скрытая теплота патриотизма», Сталинградская битва.

Роман Толстого в эти времена
перечитала вся страна
в госпиталях и блиндажах военных.
Для всех гражданских и для всех военных
он самый главный был роман любимый:
в него мы отступали из войны.
Своею стойкостью непобедимой
он обучал, какими быть должны.
Б. Слуцкий

Творческое наследие Виктора Платоновича Некрасова, автора повести «В окопах Сталинграда» (1946), первого произведения, написанного «не о войне, а внутри войны» [8, с. 492] командиром саперного батальона на Сталинградском фронте, только сегодня возвращается к нашим соотечественникам. Проза этого художника связывает воедино прежде разрозненные «ветви» русской литературы (произведения, «официально» признанные, «запрещенные» в нашей стране, и книги писателей русского зарубежья), доказывая, что историко-культурные традиции не признают дискретности. В 1974 г. вынужденно оставивший Родину вследствие идеологических разногласий с государственной властью, русский офицер-«окопник» В. Некрасов и в эмиграции не забывал о «днях и ночах» героической борьбы за город на Волге, что отразилось в его «зарубежной» прозе: «Саперлипопет, или Если бы да кабы, да во рту росли грибы ...», «Как я стал шевалье», «Девятое мая» и др. Не забыли его и на Родине: сайт Мини-

стерства Оборона «Подвиг народа» содержит информацию о том, что Приказом о награждении по войскам 62 Армии № 97/н от 19 февраля 1943 г. медалью «За отвагу», вручаемой за личное мужество, награждается «полковой инженер старший лейтенант Некрасов», который «в обороне Сталинграда с августа 1942 г. В полку служит с сентября 1942 г. Товарищ Некрасов проявил большую инициативу в деле обороны на Мамаевом кургане. Под его руководством проводилось минирование полей и устройство инженерных сооружений в условиях предельного сближения переднего края с противником. <...> Товарищ Некрасов в совершенстве знает свое дело, являясь смелым, мужественным воином. <...> Деля дзоты и блиндажи на Мамаевом кургане, он превратил их в живучие огневые точки (URL: <http://podvignaroda.ru/?#id=150132519&tab=navDetailManAward>).

А еще Некрасов «превратил» свои фронтовые впечатления в эпический образ нашей победы на Волге, написав повесть «В окопах Сталинграда», переживающую сегодня второе рождение. Читателям старшего поколения она хорошо знакома, а молодежь только открывает это произведение, вбирающее в себя героико-патриотические традиции русской культуры, связанные с «победами национальной самозащиты в оборонительной войне <...> в пределах Русской земли» [18, с. 72]. Для Виктора Некрасова прежде всего имеют значение «Севастопольские рассказы» и «Война и мир» боевого офицера Л.Н. Толстого. Недаром в «Окопах» лейтенант Юрий Керженцев, главный герой, в образе которого сильно автобиографическое начало, в боях за Мамаев курган вспоминает о защитниках Малахова кургана, среди которых в годы Крымской войны героически сражался молодой подпоручик артиллерии, автор «Севастопольских рассказов». Спустя годы, уже в эмиграции, В.П. Некрасов отчетливо произнесет: «В нашей войне, которую мы, ее участники до сих пор называем Отечественной, было то, что уловил в Севастопольскую кампанию и гениально определил Лев Толстой – скрытая теплота патриотизма. А она была! И это она довела нас до Берлина...» [10]. С «Войной и миром» Толстого Виктор Некрасов не расставался ни дома, ни на передовой. В одном из фронтовых писем близким он упоминал: «Читаю «Войну и мир» – перечитывал в 39 году <...>, а сейчас читаю с не меньшим, если не с большим удовольствием» [17, с. 19].

И за пределами Родины роман-эпопея Л. Толстого для В. Некрасова – «настолярная» книга. Характеризуя интерьер своего эмигрантского жилища в повести «По обе стороны стены» (1978), он отмечает значимую деталь, выявляющую непреходящую «русскость» автора: «Вокруг меня книги. <...> На столе, рядом с кроватью, “Война и мир”» [11, с. 46]. По-видимому, в изгнании «скрытая теплота патриотизма» согревала русского писателя, как когда-то на Мамаевом кургане, где своим «Бессмертным полком» защищают Родину персонажи его «Окопов». Хотя наши войска несут большие потери («людей нет. В батальонах всего по девять-десять активных штыков. Бывает и меньше. Бойцы с десятидневным стажем считаются уже стариками» [9, с. 367]), герои повести, военные и мирные жители Сталинграда, ни разу не усомнились в том, что «мы будем воевать до последнего солдата. Русские всегда так воюют» [Там же, с. 123].

Персонажи повести В.П. Некрасова «В окопах Сталинграда» составляют собирательный образ нашей армии, исполненной решимости отстоять Сталинград. Среди героев произведения особенного внимания заслуживает Валега, надежный связной Керженцева, который всегда рядом со своим командиром шагает «мягкой, беззвучной походкой охотника». У этого «замечательного паренька» с Алтая – «золотые руки»: «Он никогда ничего не спрашивает и ни одной минуты не сидит без дела. Он умеет стричь, брить, чинить сапоги, разводить костер под проливным дождем. И все это молча, быстро, безо всякого напоминания» [Там же, с. 35–36]. Невозможно обойти вниманием и образ Карнаухова, «командира четвертой роты» [Там же, с. 183], на которого тоже во всем можно положиться. В прошлом он «на шахте работал. В Сучане. Около Владивостока» [Там же, с. 190]. Внимание Керженцева часто задерживается на этом герое: «лицо у него хорошее, какое-то ясное, настоящее. Голубые глаза. Неглупые, спокойные. С какой-то глубокой, никогда не проходящей улыбкой» [Там же, с. 280], выявляющей мечтательность натуры этого двадцатипятилетнего богатыря. У Карнаухова «приятный грудной голос и замечательный слух», в минуты затишья он под гитару хорошо поет «песни все русские, задумчивые». А еще – он стихи сочиняет и записывает их «в тетрадку клеенчатую», стесняется прочитать их вслух. А стихи эти «простые, ясные и чистые – такие, каким сам был» [Там же, с. 325].

Карнаухов, – заключает после трагической гибели своего боевого товарища Керженцев, сохраняя у себя ту «клеенчатую тетрадку».

Все персонажи повести В.П. Некрасова «В окопах Сталинграда» чувствуют свою принадлежность к непобедимой армии России с ее многовековыми патриотическими традициями, которые для красноармейцев были важнее идеологических лозунгов. Это обнаруживается и в образе девятнадцатилетнего сержанта Седых, молодого паренька («лицо у него розовое, с золотистым пушком на щеках <...> с таким лицом голубей еще гонять и с соседними мальчишками драться» [9, с. 51]), но опытного бойца, воюющего «с сорок первого <...> с сентября». Он привлекает внимание не только своей отвагой, но и пытливым умом. «В окопах Сталинграда» именно «Седых привлекает откуда-то учебник географии Крубера, письма Чехова, “Ниву” за двенадцатый год». По вечерам «морщит лоб, шевелит губами» – читает, временами задавая вопросы о том, что значит «тезоименинство» или «генерал от инфантерии» и множество других. Ответы, которые сержант «слушает внимательно, сосредоточенно, обхватив руками колено» – «как дети сказку» [Там же, с. 117], – остаются за строкой «Окопов», но можно предположить, что Керженцев (ему «нравится Седых <...> брызжащая из него молодость») не оставляет без внимания искреннюю заинтересованность своего однополчанина.

По всей вероятности, на фронте заглянул в «“Ниву” за двенадцатый год» и сам писатель, если у него задержался в памяти именно этот журнал: даже в эмиграции не раз «вспоминается “Нива”, сталинградская землянка...» [11, с. 46]. Материалы, которые были опубликованы этим популярным в дореволюционной России иллюстрированным журналом в год столетнего юбилея Отечественной войны, широко отмечавшегося в императорской России, не могли оставить равнодушным В.П. Некрасова. В довоенном Киеве он, как и его Керженцев, получил диплом архитектора и всегда с точки зрения специалиста оценивал строительные сооружения, мостовые перекрытия, скульптурные ансамбли. На фронте, удерживая в памяти связь с мирной жизнью, он устраивал себе «самопроверку»: «Парфенон... 454–438 гг. до н. э. Замкнутая колоннада периптер, 8 колонн спереди, 17 по бокам. А у Тезейона – 6 и 13... Дорический, ионический, коринфский стили <...> Нет, не забыл еще» [9, с. 210].

Наверное, перелистывая «“Ниву” за двенадцатый год», полковой инженер Керженцев (а с ним и его создатель) задержал внимание на номерах 35 и 37, где в рубрике «Памятники Отечественной войне» представлены фотографии самих памятников. Один из них – открытый в 1912 г. на Бородинском поле памятник Лейб-гвардии Егерскому полку и матросам Гвардейского экипажа (в дни битвы он входил в состав инженерных войск, обеспечивающих продвижение основных вооруженных сил). На этом памятнике высечено «Мичман Лермонтов» – единственное из имен офицеров Гвардейского экипажа, увековеченных на Бородинском поле. Это Михаил Николаевич Лермонтов (1792–1866) – родственник великого поэта и боевого офицера М.Ю. Лермонтова. Поскольку в народной памяти издавна «увязывается победа в войне 1812 г. над Наполеоном с русской военно-православной традицией и архитектурными памятниками» [14, с. 7], на белых мраморных досках памятника золотом горят строки лермонтовского «Бородино»: «Не будь на то Господня воля – не отдали б Москвы» и «Умереть мы обещали, и клятву верности сдержали мы в Бородинский бой».

Память о Бородинском сражении не раз дает о себе знать и на страницах повести Некрасова «В окопах Сталинграда». Вследствие тяжелого ранения оказавшись в госпитальной палате, Юрий Керженцев вместе с другими бойцами слушает капитана Никодима Петровича, который «самым подробнейшим образом может рассказать ход Бородинского сражения, с указанием всех действующих частей и их командиров» [9, с. 410]. Этот немолодой человек и знающий военный делится с другими ранеными сведениями о том, что «единственный русский из «кавалеров английского ордена Бани был Барклай-де-Толли» [Там же].

Не исключено, что имя Барклая-де-Толли, в 1814 г. вместе с нашими доблестными войсками победным маршем вступившего в покоренный Париж, было особенно важным для писателя: в этом имени общественно значимое соединяется с глубоко личным. Молодой командир Керженцев, в августовские дни 1942 г. отступая вместе со своим соединением к Сталинграду, вспоминает о ранней осени 1812-го, о Бородинском сражении и его «уроках», убеждая себя и своих бойцов: «Отступление – еще не поражение. И я верю в это. Сейчас это единственное, что у нас есть, – вера» [Там же, с. 68]. Здесь уместно остановиться на воинской судьбе Барклая-де-Толли, снискавшего благодар-

ный отзыв А.С. Пушкина в X главе «Евгения Онегина»:

Гроза двенадцатого года
Настала – кто тут нам помог?
Остервенение народа,
Барклай, зима иль русский бог? [12, с. 176].

Между тем блестящий генерал от инфантерии Барклай-де-Толли испытал немало страданий: «после оставления им Смоленска» под напором наполеоновских солдат (что стратегически являлось целесообразным для успешного проведения русскими войсками последующих военных операций) он многими стал восприниматься как «воплощение некоего чужеродного, инационального начала». Однако Барклай, «российский подданный в четвертом поколении, сын офицера русской армии, сам прослуживший в ней до 1812 года несколько десятилетий, никакой другой родины, кроме России, вообще не знал». Победа над Наполеоном помогла восстановить честное имя талантливому военачальнику Барклая-де-Толли. Недаром на траурной церемонии прощания с ним, прошедшей в мае 1818 года в Риге, дань уважения русскому патриоту отдавали и православный священник, что «символизировало не только уважение государственной церкви к покойному, но и его связь с русской религиозной традицией», и пастор (Барклай был лютеранином по вероисповеданию) [16, с. 127].

Лютеранином по вероисповеданию был и прадед В.П. Некрасова – Антон Вильгельм сын Николаев фон Эрн, происходивший из старинного дворянского шведского рода. Его военная служба началась в 1812 г. – кадетом в Финляндском топографическом корпусе, далее – в Лейб-уланском Курляндском Его Величества полку, который в Бородинском сражении бился с захватчиками на правом фланге первой линии. А правым флангом в армии Кутузова командовал именно Барклай-де-Толли. В отставку фон Эрн вышел в 1858 г. в чине генерал-майора, «с мундиром и пенсией полного жалования... кавалером Орденов: Святого Владимира 4-й степени за 35 лет беспорочной выслуги в офицерских чинах и Святой Анны 2-й степени с Императорскою Короною. Награжден бронзовой медалью в Память войны 1853–1856 гг. на Андреевской ленте и знаком отличия беспорочной службы за 35 лет» (URL: <http://www.famhist.ru/famhist/klasison/004568a4.htm>). Очевидно, что В.П. Некрасов дорожил памятью о своих героических предках: в повести «По обе стороны стены»

встречается такая почтительная характеристика: «Антон фон Эрн, бабушкин отец, швед по национальности, генерал-майор <...> В детстве только стеснялся, что у меня такой предок, царский генерал» [11, с. 64]. В советский период истории было не только предосудительно, но и опасно говорить о дворянских истоках своего старинного рода, но «особая география памяти» (В.С. Маканин) художника всегда поддерживала нерушимую ни временем, ни идеологией связь поколений, достойно служивших в русской армии, выдвигая на первый план «Окопов Сталинграда» национальные, а не пропагандистские лозунги.

Это подтверждают и упоминаемые автором периодические издания императорской России, чудом сохранившиеся в прифронтовом Сталинграде. Важен эпизод: Керженцев вместе со своим товарищем Игорем, тоже молодым лейтенантом, назначенным «начхимом полка», ненадолго оказываются в читальном зале городской библиотеки. «Игорь наслаждается “Аполлоном” за 1911 год» [9, с. 97]. Можно представить, сколько открытий подарил Игорю этот «Аполлон», где встречаются имена поэтов, прозаиков, скульпторов, музыкантов и художников, «первой волной русского зарубежья», казалось, навсегда отторгнутых от Родины. Позднее В.П. Некрасов вспоминал: «Об эмигрантской литературе мы в Союзе вообще ничего не знали. Куприн, Бунин, Тэффи, Саша Черный <...> Кто-то слышал о Зайцеве, Шмелеве, Мережковском и Гиппиус» [11, с. 100]. По всей видимости, Игорь из «Окопов» тоже «слышал» об этих художниках, ведь в своем довоенном прошлом он «дипломант художественного института». На студенческой фотографии – «шелковая рубашечка, полосатый галстук с громадным узлом, брючки-чарли <...> Сидит на краю стола <...> с палитрой в руках <...> А сзади большое полотно с какими-то динамичными, устремленными куда-то фигурами...» [9, с. 60]. К тому же «Игорь считает себя мастером французской борьбы и до тонкости знает всякие там тур-дебра и тур-де-тетты» [Там же, с. 117].

Листая страницы «Аполлона», Игорь, конечно, видит напечатанными имена: *Борис Зайцев* и *Саша Черный* (№ 3), *Тэффи* (№ 5) и др. По-видимому, офицер Красной армии, склонный к гуманитарным наукам, задерживает внимание (и внимание своего друга Керженцева) на фамилии *Гумилев*: в 1911 г. журнал «Аполлон» познакомил наших соотечественников с переводами двух стихотворений Т. Готье, сде-

ланных этим одаренным поэтом-воином Серебряного века:

Еще близ порта кричали хором
Матросы, требуя вина,
А над Стамбулом и над Босфором
Сверкнула полная луна...

Перевод сопровождается статьей Н. Гумилева «Геофиль Готье», созданной по случаю сорокалетия со дня смерти французского поэта с «неукротимым характером». Готье искренне «верил, что литература есть целый мир, управляемый законами, равнозначными законам жизни, и он чувствовал себя на границе этого мира» [6, с. 57]. Фронтальная жизнь персонажей «Окопов» тоже немислима вне контекста «безграничной» отечественной и мировой культуры, представление о целостности которой пробует восстановить командир Красной армии Юрий Керженцев. Не исключено, что на войне в его сознании оживают образы русских художников-фронтовиков, среди которых и Николай Гумилев, в годы Первой мировой служивший «под знаменем улан».

Обвиненный в контрреволюционной деятельности и в 1921 г. расстрелянный, «еще совсем недавно Н. Гумилев был одним из самых запрещенных в стране поэтов. Несмотря на запрет, его стихи переписывались от руки <...> Его знали и почитали многие поколения любителей русской поэзии» [4]. Не исключено, что автору «Окопов», как и его Керженцеву, с избытком познавшему обстановку переднего края и «посидевшему в щели в открытом поле под бомбежкой» [9, с. 77], не раз вспомнилось сказанное Гумилевым:

И умру я не на постели
При нотариусе и враче,
А в какой-нибудь дикой щели,
Утонувшей в густом плюще [7, с. 162].

Возможно, судьба «запрещенного» Н. Гумилева, отмеченного боевыми наградами: «за разведку в ночь с 20 на 21 ноября 1914 года – первый Геогриевский крест», а «за отличия в делах против германцев 5 декабря 1915 года» [15, с. 453] – второй, была известна автору «Окопов»: с Анной Ахматовой, которую «из города Киева» взял в жены Николай Гумилев, Виктор Некрасов «по материнской линии – в дальнем родстве» [10, с. 64]. Николай Гумилев, осенью 1914 г. добровольцем ушедший на фронт, был зачислен «вольноопределяющимся в Лейб-Гвардии Уланский Ее Величества полк, боевой путь которого по Восточной

Пруссии и Польше» воспроизводит «Записки кавалериста» [15, с. 442], публиковавшиеся в 1915–1916 гг. Вполне возможно, что интерес В. Некрасова к фронтальной биографии Н. Гумилева усиливала и географическая «рифма»: к созданию повести «В окопах Сталинграда» он приступает после госпиталя (это в Польше, в Люблине, летом 1944 г. В. Некрасов получил тяжелое ранение). Как знать, может, и дневниковая исповедальность, сочетающаяся с реалистической достоверностью изображаемого в «Окопах», опосредована знакомством автора с «Записками кавалериста», которые задумывались Н. Гумилевым как «документальная повесть».

Стоит отметить: судя по рапортам командиров, Николай Гумилев сам не раз «показывал примеры храбрости и великолепно атаковал» [Там же, с. 448], но в его произведении «нет ни одного выдуманного или хотя бы как-то приукрашенного (в пользу автора) эпизода. Все документально точно» [Там же, с. 443]. При этом правда факта не заслоняет образ автора-повествователя, с гордостью говорящего о подвигах сослуживцев. Его восхищает бесстрашие «удальцов Дона», что подтверждает следующий эпизод: «Мой взвод был отправлен к штабу казачьей дивизии <...> В это время сбоку прямо на нас карьером вылетели три казака – двое молодых, скуластых парней и один бородач. «Что там у вас? – спросил я бородача. «Пешие разведчики, с полсотни» <...> Несколько секунд помолчали. «Ну, поедем, что ли!» – вдруг словно нехотя сказал он, а у самого так и зажглись глаза. Скуластые парни, глядевшие на него с тревогой, довольно трянули головой и сразу стали заворачивать коней <...> передо мной мелькнули спины рванувшихся казаков», которые безостановочно гнали немцев, «не обращая внимания на пули, словно в своей родной степи» [5, с. 307–308].

В повести «В окопах Сталинграда» Некрасов тоже отдает дань заслуженного уважения казачьему сословию. В свое время «Европа в лице Наполеона, оценила казаков как <...> лучшие легкие войска» [2, с. 11], а в годы Первой мировой казаки отважно «померились силами с войсками Германии и Австро-Венгрии летом 1914 года» [3, с. 157].

В повести В.П. Некрасова «В окопах Сталинграда» кровопролитные бои в излучине Дона не дают героям забыть о днях Первой мировой. Тем более что отступать бойцам Красной армии приходится через места, с давних времен заселяемые казаками: Лог, Дубовка,

Клетская, Калач, Вешенская, «несуществующая речушка с пышным названием – Царица» [9, с. 72] и др. Актуальной представляется и такая «историческая» параллель, устанавливаемая учеными наших дней: «Широкое распространение патриотических настроений <...> (особенно на начальном этапе) <...> наряду с масштабностью боевых действий и значимостью для судьбы страны позволило и в официальной пропаганде, и в народном сознании утвердиться таким определениям Первой мировой войны, как Великая, Отечественная и Народная. Лишь многие годы революционно-нигилизма и отрицания старых ценностей постепенно стерли из исторической памяти народа эти названия, заменив их такими определениями, как война “империалистическая” или “германская”» [13, с. 32].

А вот в «Окопах» В. Некрасова угнетенное состояние духа красноармейцев, отступающих к Сталинграду («настроение собачье», у всех «тяжело, как жернова, ворочающиеся мысли» о близких, о тех, кто оставаясь «под немцем», смотрит в лица наших бойцов «вопросительными, недоумевающими глазами» [6, с. 66]), поддерживает неистребимая в памяти народа доблесть «донцев». Взгляд Юрия Керженцева не раз задерживается на молодом решительном командире первого батальона Ширяеве. Он многое пережил (в 1941 г. «отступал. От самой границы» [Там же, с. 20]), но в любой обстановке «Ширяев говорит спокойно, на него приятно смотреть. Подтянутый ремень. Плечи развернуты <...> Руки по швам, слегка сжаты в кулак». Портрет этого персонажа, дополненный важной психологической деталью – «лихой, с золотым чубом и в заливчатски сдвинутой на левую бровь пилотке», – предваряет особенно значимую авторскую характеристику: «В полку у нас его называют Кузьма Крючков» [Там же, с. 17].

Это замечание напоминает читателям о первом Георгиевском кавалере Первой мировой войны, имя которого на долгие годы исчезло вследствие «отрицания старых ценностей» в пореволюционной России: в годы Гражданской войны Кузьма Крючков воевал и погиб на стороне белых. Однако, как свидетельствует В.П. Некрасов, в народном сознании был жив образ двадцатичетырехлетнего казака, уроженца Усть-Хоперской станицы области Войска Донского, в июле 1914 г. совершившего подвиг во славу Отечества. Кузьма и четверо его боевых товарищей из сторожевого дозора бесстрашно вступили в сражение

с тремя десятками «германцев», в результате чего «на поле боя осталось 14 убитых немцев, 12 из которых повержены Крючковым. Сам он получил 16 колотых ран пикой и ранение правой руки палашом. Конь Крючкова, имевший 11 ран <...> вынес потерявшего сознание всадника из окружения» [1, с. 79].

Отвагу молодого героя запечатлело немало талантливых художников, акцентирующих внимание «не на исключительности совершенного К. Крючковым подвига, а на его естественности для казака» [3, с. 166]. Само упоминание об этой исторической личности в повести советских лет утверждало мысль: в дни мира и в дни войны в историческом сознании народа не прерывались единые для отечественной культуры художественно-исторические связи, соединяющие классическую и официально «одобренную» литературу с произведениями, на несколько десятилетий исчезнувшими с «дневной поверхности» жизни советского государства. Потому таким важным и представляется сравнение комбата Красной армии из «Окопов Сталинграда» Некрасова («настоящий, живой, осязаемый, золоточубый Ширяев» [9, с. 257]) с казаком – защитником Отечества Кузьмой Крючковым.

Читатели повести В.П. Некрасова «В окопах Сталинграда» имеют возможность проследить воинский путь комбата Ширяева, который вызывал уважение не только личной храбростью и решительностью своих командирских приказов, но и тем, что «берег людей, чтобы они смогли воевать» [Там же, с. 331]. Этот «парень с головой» в ходе сталинградских боев получает звание старшего лейтенанта и становится начальником штаба полка. В канун генерального наступления «из медсанбата сбежал» старший лейтенант, «рука забинтована, в косынке. Белеет бинт из-под ушанки», но «дрозда дает» [Там же, с. 339], – уважительно говорят о Ширяеве подчиненные. Речь идет не о безрассудной лихости бойца, а о профессионализме воинов-степняков, их умении «держаться в седле», несмотря на тяжелые испытания.

На таких героев, воспитанных под воздействием патриотических традиций отечественной культуры, во все времена опирается армия России. А писатель В.П. Некрасов, повествуя о подвиге Сталинграда и сталинградцев, напоминает своим читателям о героическом прошлом народов России, всегда выступающих единой сплоченной силой во времена вражеских нашествий.

Список литературы

1. Базанов С.Н. Судьба первого Георгиевского кавалера Первой мировой // Воен.-ист. журн. 2002. № 2. С. 79.
2. Гавриляченко С. «Служение без холопства» // Родина. 1995. № 8. С. 11–15.
3. Герасимова И.Ф. Художественно-философское осмысление Первой мировой войны в русской поэзии 1914–1918 гг. в историко-культурном контексте эпохи. Рязань: РИД, 2013.
4. Григорьева Л. Звездный треугольник. Николай Гумилев и Лондон // Лит. газ. 2011. 13–19 апр.
5. Гумилев Н. Записки кавалериста // Его же. Сочинения: в 3 т. Т. 2: Драммы; Рассказы. М.: Худож. лит., 1991. С. 287–359.
6. Гумилев Н. Теофиль Готье // Аполлон. 1911. № 9. С. 53–64.
7. Гумилев Н. Я и Вы // Его же. Полное собрание сочинений в одном томе. М., 2011. С. 162–163.
8. Лазарев Л. Некрасов Виктор Платонович // Русские писатели XX века: Биографический словарь / гл. ред. и сост. П.А. Николаев. М., 2000. С. 492–493.
9. Некрасов В.П. В окопах Сталинграда: повесть. СПб. – М., 2018.
10. Некрасов В.П. Перечитывая Ремарка // Нов. рус. слово. 1984. 16 нояб.
11. Некрасов В.П. По обе стороны стены: повести и рассказы. New York: EFFECT-publishing, 1984. P. 8–131.
12. Пушкин А.С. Евгений Онегин // Его же. Собрание сочинений: в 10 т. М.: Худож. лит., 1975. Т. 4. С. 5–190.
13. Сенявская Е.С. Историческая память о Первой мировой войне: особенности формирования в России и на Западе // Вестн. МГИМО университета. 2009. № 2(5). С. 31–37.
14. Сироткин В.Г. Наполеон и Россия. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2000.
15. Степанов Е. Примечания к изданию: Гумилев Н. Сочинения: в 3 т. Т. 2: Драммы; Рассказы. М.: Худож. лит., 1991. С. 395–477.
16. Тартаковский А.Г. Неразгаданный Барклай. Легенда и быль 1812 года // Доклады Института российской истории. М.: ИРИ РАН, 1997. С. 104–128.
17. Фронтные письма В.П. Некрасова // Огонек. 1989. № 8. С. 18–19.
18. Хализев В.Е., Кормилов С.И. Роман Л.Н. Толстого «Война и мир». М.: Высш. шк., 1983.

* * *

1. Bazanov S.N. Sud'ba pervogo Georgievskogo kavallera Pervoj mirovoj // Voen.-ist. zhurn. 2002. № 2. S. 79.
2. Gavriilyachenko S. «Sluzhenie bez holopstva» // Rodina. 1995. № 8. S. 11–15.
3. Gerasimova I.F. Hudozhestvenno-filosofskoe osmyslenie Pervoj mirovoj vojny v russkoj poezii

1914–1918 gg. v istoriko-kul'turnom kontekste epohi. Ryazan': RID, 2013.

4. Grigor'eva L. Zvezdnyj treugol'nik. Nikolaj Gumilev i London // Lit. gaz. 2011. 13–19 apr.
5. Gumilev N. Zapiski kavalerista // Ego zhe. Sochineniya: v 3 t. T. 2: Dramy; Rasskazy. M.: Hudozh. lit., 1991. S. 287–359.
6. Gumilev N. Teofil' Got'e // Apollon. 1911. № 9. S. 53–64.
7. Gumilev N. Ya i Vy // Ego zhe. Polnoe sobranie sochinenij v odnom tome. M., 2011. S. 162–163.
8. Lazarev L. Nekrasov Viktor Platonovich // Russkie pisateli XX veka: Biograficheskij slovar' / gl. red. i sost. P.A. Nikolaev. M., 2000. S. 492–493.
9. Nekrasov V.P. V okopah Stalingrada: povest'. SPb. – M., 2018.
10. Nekrasov V.P. Perechityvaya Remarka // Nov. rus. slovo. 1984. 16 noyab.
11. Nekrasov V.P. Po obe storony steny: povesti i rasskazy. New York: EFFECT-publishing, 1984. P. 8–131.
12. Pushkin A.S. Evgenij Onegin // Ego zhe. Sobranie sochinenij: v 10 t. M.: Hudozh. lit., 1975. T. 4. S. 5–190.
13. Senyavskaya E.S. Istoricheskaya pamyat' o Pervoj mirovoj vojne: osobennosti formirovaniya v Rossii i na Zapade // Vestn. MGIMO universiteta. 2009. № 2(5). S. 31–37.
14. Sirotkin V.G. Napoleon i Rossiya. M.: OLMA-PRESS, 2000.
15. Stepanov E. Primechaniya k izdaniyu: Gumilev N. Sochineniya: v 3 t. T. 2: Dramy; Rasskazy. M.: Hudozh. lit., 1991. S. 395–477.
16. Tartakovskij A.G. Nerazgadannyj Barklaj. Legenda i byl' 1812 goda // Doklady Instituta rossijskoj istorii. M.: IRI RAN, 1997. S. 104–128.
17. Frontovye pis'ma V.P. Nekrasova // Ogonek. 1989. № 8. S. 18–19.
18. Halizev V.E., Kormilov S.I. Roman L.N. Tolstogo «Vojna i mir». M.: Vyssh. shk., 1983.

Heroic and patriotic traditions of the Russian culture in the prose of V.P. Nekrasov about the Stalingrad Battle

The article deals with the ways of the emotional effect on the humanistic traditions of the centuries-old Russian culture on the soldiers of the Red Army in the period of the Stalingrad Battle, the veteran writer V.P. Nekrasov was its participant, and the forms of these traditions.

Key words: *author, hero, character, culture, Russian classics, motherland, “hidden heat of patriotism”, the Stalingrad Battle.*

(Статья поступила в редакцию 17.12.2019)

А.Н. ШЕСТАК
(Краснодар)

**КРИТИЧЕСКАЯ ПРОЗА
О.А. СЛАВНИКОВОЙ КАК ФОРМА
ЛИТЕРАТУРНОЙ САМОРЕФЛЕКСИИ**

Освещается вопрос о литературной саморефлексии О.А. Славниковой, выраженной в оформлении ее критической прозы и художественных текстов. Обращаясь к анализу произведений современных авторов, писательница делает выводы об актуальности той или иной творческой стратегии. Важными, по ее мнению, являются достоверность, обращение к проблемам современного человека, попытка преодолеть академичность стиля, сделать акцент на «событийности».

Ключевые слова: *О. Славникова, литературная саморефлексия, творческие стратегии, критическая проза, жанр, сюжет, достоверность.*

Эволюция творческого метода художника слова, связанная в том числе с попыткой осознания собственного места в живом современном культурном процессе, стимулирует поиск адекватных для решения этой задачи стратегий. Процесс усложняется, если писатель в совершенстве познал «теоретическую механику» филологии и примеряет на себя то роль автора, то его сурового критика.

В этой связи творчество Ольги Александровны Славниковой являет собой интересный для изучения феномен: выявление специфики творческой манеры писательницы будет продуктивно через сопоставление ее художественных текстов с ее же литературно-критическими трудами. Их рассмотрение позволит выделить основные авторские стратегии, теоретически раскрываемые Славниковой-критиком в обзорах современной прозы на страницах литературных журналов и специализированных сайтов. Реализация данных установок в публикуемых текстах свидетельствует о саморефлексии как о содержательной константе ее творчества.

В январском номере журнала «Дружба народов» за 2000 г. Славникова публикует статью «Проигравшее время» [3, с. 213–218], где рассуждает об отображении исторического времени в современной литературе. Проза конца XX в. зачастую обращена к реалиям ушедшего века, что, по мнению писатель-

ницы, зачастую является продуманной авторской стратегией для экспериментов с жанровой природой текста: «Качественная проза последних лет весьма благоразумно держалась отстоявшегося прошлого – благо советские времена, взятые под разными острыми углами, давали сколько угодно возможностей для чисто литературной новизны. Хорошей творческой нишей служила также параллельная, так сказать, сослагательная реальность: миф, антиутопия, альтернативная история и так далее. Мало кто отваживался писать здесь и сейчас» [3, с. 214]. Здесь обозначена актуальность появления в культуре произведений, в которых авторы, не «оступаясь» в пропасть массового «чтива», были бы способны отобразить современную действительность.

В качестве примера рассмотрено несколько наиболее удачных с данной точки зрения произведений. Так, в романах А. Уткина «Самоучки» (1998), М. Бутова «Свобода» (1999) и Эргали Гера «Дар слова. Сказки по телефону» (1999) коллизия прошлого и настоящего реализована в структуре личности главных героев. Главная «забота» человека, по Славниковой, – «устройство» собственного внутреннего мира, однако для персонажей перечисленных произведений в условиях художественной реальности, буквально «смывающей человека своим перекрученным потоком», это является невозможным [Там же]. Критик также размышляет о «приручении» жизненного материала, который может «реабилитировать интересный сюжет» и вернуть «хорошей прозе ее читателя» [Там же].

Через анализ прозы современников Славникова декларирует и несколько собственных творческих принципов. В первую очередь это важность в структуре произведения категории времени, реализация и осмысление которой в художественной прозе писательницы обуславливают особенности композиции текстов. Так, в дебютном романе «Стрекоза, увеличенная до размеров собаки» (1996) линейные параметры времени нарушены его цикличностью, что свидетельствует о реализации идеи остановившегося прошлого не только в пределах пространства, ограниченного бытом главных героинь, но и на уровне художественной целостности текста. Образы Софьи Андреевны и Екатерины Ивановны созданы посредством приема ретроспекции, повествование переносит читателя в прошлое, в котором изображе-

ны молодость матери и детство дочери. Все события жизни персонажей связаны с пространством маленькой квартиры, где каждая подробно прорисованная автором деталь неизменна, как и сложные взаимоотношения героев. Приметы настоящего в начале и в конце романа основаны в основном только на описании похорон и болезни Софьи Андреевны и гибели Екатерины Ивановны. Континуальность прошедшего времени и дискретность настоящего, герметичность пространства в романе есть средоточие состояния безысходности, невозможности изменить жизнь и самого себя без катастрофического «слома» реальности / не-реальности, в которой пребывают персонажи.

Коллизия прошлого и настоящего значима и на структурно-композиционном уровне романа Славниковой «Один в зеркале» (1999). Главный его герой Антонов живет сугубо прошлым. Неподвижность пласта-воспоминания в тексте подчеркивает иллюзорность всего настоящего. Искусственность художественного пространства, инкрустированного всевозможными приметами минувшего времени, пластически «материализуется» авторской «волей»: описав один из вечеров жизни семейной пары – Вики и Антонова, – он поясняет, что существуют «реальные» люди, наделенные лишь некоторыми чертами, аналогичными личностным качествам героев, а все перечисленное в романе – выдумка и произвол писателя. Тем не менее никуда не исчезают «странности» самой жизни, заставляющие человека играть с ней, «скользить» по самому краю.

В работе «Проигравшее время» Славникова также обозначает подходы к философско-литературному пониманию концепции личности. Человек в ее романах находится в ситуации поиска себя в условиях «вялотекущего» времени, и это трагично по причине того, что данная реальность всегда является временем «проигравшим» [3, с. 213]. Психологические портреты героев «Стрекозы...» и «Одного в зеркале» являются примером реализации данной коллизии: Софья Андреевна, Екатерина Ивановна и Антонов «реальны» только в контексте собственного прошлого, настоящее же выглядит иллюзорно и даже карикатурно. Подобный эффект создается посредством многочисленных деталей, символизирующих застывшее, остановившееся время: картина над кроватью Екатерины Ивановны, фотография одноклассника Вики, зеркала витрин, через которые Антонов воспринимает изменившийся и ставший ему чужим окружающий мир. За-

гадывая перспективу развития русской прозы XXI в., Славникова – критик и автор – указывает на актуальность поиска литературного героя, образ которого будет иметь реальные черты в контексте живого современного времени.

В статье «Произведения лучше литературы» (2001), делая обзор прозы за минувший год, Славникова выделяет две тенденции: тягу авторов к «простоте» и, как следствие, «реабилитацию массовых жанров» и «новый соц-арт» [4, с. 200]. «Массовая литература» становится интересна благодаря сохранившимся в ней традиционным схемам: «Здесь неизбежно действует заключенный между автором и читателем художественный договор, по которому злодейство наказывается, добродетель торжествует, влюбленные соединяются, загадки обретают разгадки. Здесь сюжет – это хорошо отлаженный и вполне предсказуемый механизм» [Там же, с. 201]. По мнению Славниковой, подобная простота формы облегчает задачу писателей: современные реалии быстро теряют злободневность и уступают место новым, и автору никак не угнаться за быстротечностью жизни. Понятна и причина вопиения в слове «нового соц-арта», в котором кичево сосуществуют «анекдоты про “новых русских”», рекламные ролики про кофе, прокладки и политический пиар про новых отцов отечества» [Там же, с. 201]. По мнению критика, сформировалось «игровое поле того же качества, что некогда порождалось бесконечными Ильичами на постаментах, первомайскими лозунгами и газетными битвами за урожай» [Там же, с. 201]. Таким образом, авторские стратегии современников она видит в реализации понятной модели: упрощенные сюжетные схемы, помноженные на знаки-символы эпохи потребления.

Свои размышления Славникова продолжает в статье «Спецэффекты в жизни и литературе» (2001), в которой также поднимет вопрос о требованиях новизны и способах ее реализации в современных текстах. Зачастую авторы, по мнению критика, стремятся «попасть в струю», т. к. то, что было интересно вчера, сегодня «отплывает в прошлое и больше не вращает турбину» [Там же, с. 203]. Культура, в которой наиболее ценным является новое событие, требует от литературы одновременно и близости к массовой аудитории, и решения сложных, но традиционных для русской прозы вопросов: «Бесперебойное производство новизны в жизни и в литературе не может доверять тем естественным процессам, что некогда

приводили к рождению сущностно новых качеств и к открытию новых перспектив. Литература, опрощаясь до массовых жанров трансформированной реальности, отказывается от таких нетехнологичных операций, как разработка психологии героя, прослеживание его диалогов с собственным подсознанием, исследование «живородящих» возможностей языка» [4, с. 203]. Критический подход формирует художественное видение Славниковой-литератора.

В романах «2017» (2005), «Легкая голова» (2011), а также в сборнике «Любовь в седьмом вагоне» (2008) она постарается реализовать эти принципы, актуальные для современной словесности. Предыдущие тексты писательницы динамичны, значимая роль в них отводится различного рода описаниям, замедляющим движение событийной канвы, а в новых произведениях на первом месте оказывается непосредственно событие.

Стоит отметить, что только художественная деталь по-прежнему не утрачивает эстетической значимости в структуре указанных текстов. Например, в романе «2017» коллизия «человек и общество», важная для актуализации шкалы личностных ценностей современного человека, реализована в стихии событий, связанных с празднованием 100-летия Октябрьской революции. Наряду с сюжетными перипетиями, текст романа насыщен деталями, с помощью которых все происходящее обыгрывается как пародия и маскарад: «торговые ряды... будто кочевые цыганские кибитки», «артистки в фольклорных сарафанах с глазами, мазанными, как сливы», «шашка... как игрушечная деревянная лошадка», «человек, ряженный комиссаром, похожий в широких галифе на бабочку-махаона» [7, с. 364]. Событийность становится структурно-композиционным фоном, на котором автор рассматривает вопросы, касающиеся судьбы современной личности, подверженной распаду и переживающей девальвацию традиционных ценностей.

В 2009 г. в одном из интервью писательница объяснит свою творческую интенцию: при создании «2017» и сборника «Любовь в седьмом вагоне» ее задачей было «сделать сюжет» [2, с. 90]. Необходимость этой стратегии Славникова обосновывает тем, что увлекательность и событийность – это «то поле, которое когда-то принадлежало высокой литературе», что перед современной литературой стоит задача его «отвоевать» [Там же, с. 93]. Здесь же она упоминает значимость реали-

зации концепции личности. По ее мнению, в прозе произошло «сужение масштаба личности литературного героя» [2, с. 91], проблемы которой остаются актуальными в современной культуре.

Таким образом, в критических работах О. Славниковой рассматриваются особенности современного литературного процесса, обозначаются основные жанровые и стилиевые модификации российской прозы, поднимаются вопросы о перспективах русской литературы. Одновременно с этим критические труды писательницы являются способом творческого самоопределения: анализируя тексты современных авторов, она делает выводы, в которых выделяет основные их стратегии и текстевые константы, впоследствии воплощающиеся в художественном мире ее произведений.

Список литературы

1. Славникова О.А. Басилевс. Один в зеркале. М.: АСТ, 2011.
2. Славникова О.А. Диалог идет между писателем и мирозданием, а читатель только присутствует [Электронный ресурс]. URL: <https://magazines.gorky.media/druzhba/2009/6/olga-slavnikova-dialog-idet-mezhdu-pisatelem-i-mirozdaniem-achitatel-tolko-prisutstvuet.html> (дата обращения: 12.04.2019).
3. Славникова О.А. Проигравшее время // Дружба народов. 2000. № 1. С. 213–218.
4. Славникова О.А. Произведения лучше литературы // Дружба народов. 2001. № 1. С. 194–204.
5. Славникова О.А. Спецэффекты в жизни и литературе // Нов. мир. 2001. № 1. С. 189–201.
6. Славникова О. Стрекоза, увеличенная до размеров собаки: роман. М.: Вагриус, 2007.
7. Славникова О. 2017: роман. М.: Вагриус, 2006.

* * *

1. Slavnikova O.A. Basilevs. Odin v zerkale. M.: AST, 2011.
2. Slavnikova O.A. Dialog idet mezhdu pisatelem i mirozdaniem, a chitateľ tol'ko prisutstvuet [Elektronnyj resurs]. URL: <https://magazines.gorky.media/druzhba/2009/6/olga-slavnikova-dialog-idet-mezhdu-pisatelem-i-mirozdaniem-achitateľ-tolko-prisutstvuet.html> (data obrashcheniya: 12.04.2019).
3. Slavnikova O.A. Proigravshee vremya // Druzhba narodov. 2000. № 1. S. 213–218.
4. Slavnikova O.A. Proizvedeniya luchshe literatury // Druzhba narodov. 2001. № 1. S. 194–204.
5. Slavnikova O.A. Speceffekty v zhizni i literature // Nov. mir. 2001. № 1. S. 189–201.
6. Slavnikova O. Strekoza, uvelichennaya do razmerov sobaki: roman. M.: Vagrius, 2007.
7. Slavnikova O. 2017: roman. M.: Vagrius, 2006.

**Critical prose of O.A. Slavnikova
as the form of literary self-reflection**

The article deals with the issue of the literary self-reflection of O.A. Slavnikova expressed in her critical prose and fiction texts. Appealing to the analysis of the works of modern authors, the writer concludes about the topicality of certain creative strategies. O.A. Slavnikova considers authenticity, appeal to the issues of modern people, the attempt to overcome the style's academism, to emphasize "eventivity" to be significant.

Key words: *O. Slavnikova, literary self-reflection, creative strategies, critical prose, genre, plot, authenticity.*

(Статья поступила в редакцию 28.12.2019)

А.Г. КОРСУНСКАЯ
(Санкт-Петербург)

**О ТВОРЧЕСКОЙ ИСТОРИИ
ЛИРИЧЕСКОЙ КНИГИ
О.А. ОХАПКИНА «ВОЗВРАЩЕНИЕ
ОДИССЕЯ»**

Рассматривается творческая история лирической книги О.А. Охупкина «Возвращение Одиссея». Поэт с ярким лирическим дарованием стремился к историческому и эпическому осмыслению действительности, отражению эпохальных событий. Форма лирической книги позволила Охупкину создать «монументальный контекст».

Ключевые слова: *О.А. Охупкин, лирическая книга, «Возвращение Одиссея», неподцензурная литература, ленинградский самиздат.*

Отражение исторических и эпохальных событий – отличительное свойство эпического рода литературы, но лирика О.А. Охупкина хранит в себе черты эпохи: «Эпичность как идейно-эмоциональная настроенность может иметь место <...> и в лирике (цикл “На поле Куликовом” А.А. Блока)» [14, с. 310]. В 1969 г. в интервью Лазарю Маграчёву на Ленрадио Охупкин произнес: «На будущее <...> что мне страстно бы хотелось осуществить в сво-

их стихах – это <...> то, что всегда в них не хватало. Видите ли, они всегда были лирическими, сугубо лиричными <...> Я считаю, что если судьба личная где-то там внутри, на внутренних путях не пересечется с судьбой, путем страны, в которой ты живешь, положим, у нас с Россией, с ее судьбой какой-то великой, то и твоя судьба, думаю, не возвысится» [6]. Творческий путь Охупкина отражает стремление раздвинуть границы лирики, перейти к историческому осмыслению действительности и созданию «монументальных контекстов» [3].

В 1960-е – 1980-е гг. поэтом было написано восемь внушительных по объему лирических книг. Но при жизни Охупкина было опубликовано только две: в 1994 г. – «Возвращение Одиссея», в 2004 г. – «Моление о Чаше». Обеим книгам принадлежит знаковое место в литературном наследии автора, о чем свидетельствует запись, сделанная им в 1982 г.: «Я даю этот период за 76–77–78–79 годы подробней, потому что это новая почва, на которой выросла поэзия третьего тома. / Я стремился уйти от того языка, которым писал в первом томе, создал другой – язык второго тома, но по дороге обнаружил, что хочу отказаться и от этого языка. Так я пришел к тому, что есть. Хочется уйти и от языка, каким пишу, чтобы найти еще один, наиболее адекватный тому внутреннему миру и человеку, который ныне пред Вами преобразается <...>» (личный архив О.А. Охупкина)*.

При жизни поэтом в официальной печати были представлены те лирические книги, в которых, скорее всего, наиболее ярко отражались особенности его творческой эволюции и обозначены вехи литературного пути. Ведь согласно периодизации Охупкина, «Моление о Чаше» относится к «первому тому», а «Возвращение Одиссея» – ко «второму тому». Но если «Моление о Чаше» – одна из семи лирических книг, представляющих «первый том», то «второй том» представлен одной лирической книгой – «Возвращением Одиссея».

В современной науке о литературе отсутствуют исследования, посвященные изучению творческой истории лирической книги Охупкина «Возвращение Одиссея». Проведение подобного исследования видится актуальным, поскольку позволит сформировать представление об особенностях «второго тома» лите-

* Личный архив хранится у вдовы поэта Т.И. Ковальковой. Материалы, представленные в статье, публикуются с ее разрешения.

ратурного наследия Охапкина во взаимосвязи с биографическими и историческими событиями: «Сложную творческую историю имеют многие произведения, написанные в советское время и имеющие автобиографическую основу» [12].

Лирическая книга «Возвращение Одиссея» создавалась Охапкиным в период его активного участия в 1970-х гг. в деятельности семинара «Община». В 1977–1978 гг. участниками семинара был подготовлен самиздатовский журнал «Община» (№ 1 и № 2): «Издание задумывалось как орган Семинара по проблемам религиозного возрождения России» [13, с. 436]. В «Обращении к читателям» журнала говорилось: «Русская классическая традиция назначила нам очень высокий уровень духовной и культурной силы. Нынешнее униженное ее состояние нестерпимо для людей, любящих и ценящих свое прошлое <...> Дело, начавшееся в России, уже невозможно остановить. Содействовать ему – прямая задача нашего журнала. Но составители его слишком хорошо сознают, что, действуя только своими силами, они не смогут сколько-нибудь значительно повлиять на рождение Новой России и потому обращаются за помощью к ее избранным сынам, чтобы не слабой и неумелой, а любящей и искусной рукой был начертан ее будущий Лик» [8]. Идея «рождения Новой России» через обращение к своим истокам и возрождение православия является магистральной для лирической книги Охапкина «Возвращение Одиссея».

Структура книги включает пять частей и объединяет тексты разной жанровой природы: I часть – 7 стихотворений (1973–1982) и лирический цикл «Ключи Непрядвы» (1975–1977); II – поэма «Возвращение Одиссея» (1973); III – поэма «Испытание Иова» (1973); IV – поэма «Судьба Ионы» (1975); V – поэма «Семь песен единой Песни» (1973). Примечательно, что Охапкин в «Возвращении Одиссея» отошел от привычной для большинства его книг дискретной композиции (хронологической последовательности расположения текстов) и в качестве претекстов использовал сразу несколько известных эпических сюжетов: из истории Отечества – Куликовская битва, из греческой мифологии – возвращение Одиссея на родную Итаку, из Ветхого Завета – Книга Иова, Книга пророчеств Ионы, Песнь Песней.

В.Е. Хализев называет данный феномен «монтажным мышлением». В художественном произведении это реализуется через «монтажное построение материала», которому «соответствует видение мира, отличающееся мно-

гоплановостью и эпической широтой» [14, с. 290–292]. Такое совмещение разновременных исторических фактов, событий, сюжетов было свойственно художественному мышлению Блока, чье творчество в немалой степени интересовало Охапкина. В предисловии к поэме «Возмездие» Блок пишет: «Я привык сопоставлять факты из всех областей жизни, доступных моему зрению в данное время, и уверен, что все они вместе всегда составляют единый музыкальный напор. Я думаю, что простейшим выражением ритма того времени, когда мир, готовившийся к неслыханным событиям, так усиленно и планомерно развивал свои физические, политически и военные мускулы, был ямб. Вероятно, поэтому повлекло и меня, издавна гонимого по миру бичами этого ямба, отдаться его упругой воле на более продолжительное время» [8].

В состав книги Охапкина «Возвращение Одиссея» включены сразу четыре поэмы, написанные ямбом. При этом поэмы с претекстами из Ветхого Завета – «Испытание Иова», «Судьба Ионы», «Семь песен единой Песни», – белым пятистопным ямбом. Ряд произведений русских поэтов XX в., «написанные именно этим размером, при всей серьезности их различий, сходны глубинной тональностью, возвышенной, неторопливо спокойной, но внутренне напряженной. Сочетая строгость, присущую стиху, и “прозаическую” свободу ведения речи, они <...> эпически весомы, масштабны, властно захватывают сферы судьбоносные, исторические, общебытийные» [1, с. 252].

Сознательное стремление затронуть темы масштабные и исторические прослеживается в письме Охапкина от 19 июня 1978 г. (личность адресата в настоящее время не установлена): «Любой серьезный поэт всегда историк своего времени <...> У меня есть большая тема Куликовской битвы» (личный архив О.А. Охапкина).

Лирический сюжет I части книги «Возвращение Одиссея» разворачивается в контексте эпохального для России события – Куликовской битвы. В первом стихотворении «Русской дружинной Музе» на фоне известного эпического сюжета выступает современная Россия:

Пой, дружинная Муза, над речкою нашей
Непрядвой!
Не гляди так тревожно! Не надо грустить!
Ты же, русский Пегас, над душою ушами
не прядай!
Речь отцов, мы сумеем тебя защитить!

[9, с. 9].

В следующем далее цикле «Ключи Непрядвы» фрагментарно воспроизводятся события, свершившиеся 8 сентября 1380 г., читатель погружается в эпоху. Словесный строй цикла пронизан древностью: *рекох, рёк, арык, дол, ведун, влог, стяги, дружина, рать* и пр. Возникает смысловая переключка между двумя циклами (Охапкина «Ключи Непрядвы» и Блока «На поле Куликовом», 1907): «Именно юбилей Куликовской битвы (в 1980 г. исполнилось 600 лет со дня победы на Куликовом поле. – А.К.) есть блоковское воспоминание. Своим гениальным циклом “На поле Куликовом” Блок явил себя русскому народу как русский, достойный вечно поминования землей нашей. / Мне представляется памятник Александру Блоку, воздвигнутый на священном берегу Непрядвы» [8, с. 136]. Цикл Блока написан в преддверии тяжелых исторических событий и пророчески отражает внутренне состояние современного ему человека накануне великих испытаний – Первой мировой войны и Гражданской войны.

Куликовская тема у Охапкина шире, выходит за пределы цикла и ее осмысление связано с православной духовной традицией. Названия стихотворений I части книги раскрывают направленность авторской мысли: «Битва за слово» (1976), «Бодрая осень» (1977), «Поле Воскресенья» (1978), «Память» (1982), «Конь Святого Георгия Победоносца» (1978), «День Пушкина» (1977). Многие тексты первой части опубликованы с посвящением: В. Порешу, А. Огородникову (члены Христианского семинара по проблемам религиозного возрождения «Община»), Е. Вагину (член Всероссийского социал-христианского союза освобождения народа), Ю. Петроченкову (художник ленинградского андеграунда, участник выставок неофициальных художников).

Мы жили для того, чтоб наше дело
Не нашим, но вселенским нарекли,
И в этом – наше самоотречение,
Неколебимый православный Крест,
Неколебимая России вера [9, с. 23].

Борьба за сбережение русского национального самосознания, за сохранение национальной идентичности не завершилась эпохальной битвой и продолжилась через 600 лет в современной Охапкину России: «Нынешнее время очень переключается со временем накануне Куликовской битвы, только на этот раз битва грядет и уже идет – битва духовная» (личный архив О.А. Охапкина). Сохранение красоты и чистоты русской речи, классической рус-

ской культуры в контексте православной традиции – это современная Охапкину Куликовская битва: «Язык советской литературы завел в тупик современную русскую литературу. Проблема языка – центральная для нашего времени. Охапкин разрешает ее со свойственным ему дарованием: органично и изобильно вводя церковнославянизмы (славянская Библия – настольная его книга) и даже иногда славянский синтаксис – тем самым указывая на источник богатства и на дальнейший путь языка литературы <...> он воцерковляет современный русский язык» [11, с. 40]:

Да будет свят великий день!
В его лучах сокрылась тень,
И лавра не увянет сень,
Пока свободою горим
И речь ее храним [9, с. 28].

Среди библейских и исторических претекстов в книге выделяется повествование о языческом герое Одиссее, чье имя обозначено в заглавии. Финальные строки поэмы «Возвращение Одиссея» одновременно являются кульминационными и раскрывающими авторскую позицию. Взгляд лирического героя Охапкина устремлен в звездное небо:

...часы какого дня
Грусть перевесят в матери и в мужах:
Отце и сыне – день разлуки иль
День сретенья нечаянного, ибо
Сегодня на Итаку через гиль
Вернулся Одиссей и видит небо.
И звездный ковш плеснул уже туда,
Где грусть не оставляла в них следа
[Там же, с. 42].

Именно «звездный ковш» – созвездие «Большой Медведицы» – привел Одиссея на родную Итаку, место «сретенья нечаянного». Поэма имеет кольцевую композицию, где исходная и финальная точка, – радостная встреча с женой и сыном. Охапкин сделал акцент именно на возвращении, что дополнительно подчеркивается названием самой книги и поэмы. Церковнославянская лексика преобразует языческий сюжет и напоминает о другой встрече: «В объятиях Пенелопы и Одиссея видится чудный образ долгожданной и спасительной встречи души с Богом, образ не менее драгоценный чем в “Песне песней”» [10]. Для поэта с православным мировоззрением сюжеты из греческой мифологии и Ветхого Завета должны быть противопоставлены друг другу, но Охапкин избирает иной путь. Он сопоставляет сюжеты и находит в них общность.

Особенность стиля поэта, проявляющаяся в стремлении синтезировать артефакты разных эпох и культур, может быть связана с разработанной в 1968 г. М.М. Шемякиным и В.В. Ивановым программой «Метафизический синтетизм»: «Художник может сочетать до ныне не сочетаемые стили <...> находит в духе новое сочетание метафизических начал этих стилей» [4, с. 243].

Заключительная поэма лирической книги «Семь песен единой Песни» восходит к одной из самых сложных в Библии книг – «Песни Песней» царя Соломона. Безусловно, Охапкин был знаком со святоотеческой традицией толкования этого произведения: «Пророческое возвешение таинственных отношений между Христом и Церковью вообще, и между Христом и каждой человеческой душой, обращаясь ко Господу, и является главной идеей “Песни песней”» [15]:

Душа твоя в моем едином слове.
Войду в нее, и вострепещет вся.
Ты – песнь моя, и, душу вознеся,
Жизнь прелестью пресуществляешь внове
[9, с. 75].

«Книга Песнь Песней является превосходнейшим произведением священной богодухновенной мудрости и священной поэзии <...> Все Божественное Писание пророчествует о сошествии к нам Слова и явлении Его в плоти» [5]: «Я – речь твоя. Ты – песнь моя» [9, с. 75].

Кольцевая композиция поэмы «Возвращение Одиссея» окружает описание тяжелых странствий и испытаний героя. Подобно этому две поэмы с общей заложенной в них идеей – «Возвращение Одиссея» и «Семь песен единой Песни» – обрамляют две другие поэмы – «Судьбу Ионы» и «Испытание Иова».

Важен выбор Охапкиным библейских претекстов. «Книга Иова» и «Книга пророчеств Ионы», в соответствии с мнением А.П. Лопухина, относятся к «учительным книгам». В обоих произведениях показан путь человеческой души к Богу: через внутреннюю борьбу, когда «вера побеждает сомнение» (поэма «Судьба Ионы»), или через «нравственное усовершенствование», когда «спасение через покаяние может быть даровано Богом <...> и язычникам» (поэма «Испытание Иова») [5]. И завершается этот путь в своей кульминации, в высшей точке, в «Песне Песней» (поэма «Семь песен единой Песни»), – в обретении человеком Бога, в сретении: «И в нас поет незримый нам Творец» [2].

Поэмы также имеют посвящения: «Возвращение Одиссея» – Б. Куприянову (представитель ленинградского поэтического андеграунда, ныне протоиерей), «Испытание Иова» – Н.А. Козыреву (известный астрофизик, доктор физико-математических наук), «Судьба Ионы» – Е.И. Горшковой (Горшкова занималась воспитанием поэта с 12 лет, являлась почитательницей Св. Иоанна Кронштадтского).

Идея о необходимости возвращения к истокам и традициям русского народа подчеркнута на уровне кольцевой композиции центральной поэмы «Возвращение Одиссея» и книги в целом. Охапкин не интерпретирует библейские сюжеты, его трактовка близка к канону, от которого он старался не отступать и который передавал в стихотворной форме. «Смонтировав» из отдельных фрагментов поэтическое целое, поэт наделил его определенной причинно-следственной связью, концепцией: «Режиссер монтирует самые разные кадрики, а наблюдатель воспринимает этот монтаж как некую непрерывность» [16, с. 313]. Авторская идея улавливается в единстве разнородных элементов, образующих в своем синтезе устремленную в будущее «книгу-проповедь» [7].

Список литературы

1. Блок А. Возмездие [Электронный ресурс] // World Art. URL: <http://www.world-art.ru/lyric/lyric.php?id=10730> (дата обращения: 11.01.2020).
2. Блоковская анкета: ответы Олега Охапкина // Охапкинские чтения. 2018. № 2. С. 127–137.
3. Гинзбург Л.Я. О лирике [Электронный ресурс]. URL: <https://b-ok2.org/book/1148284/40cbb6> (дата обращения: 11.01.2020).
4. Иванов В.В. Метафизический синтетизм // Аполлонь-77. 1977. С. 240–243.
5. Лопухин А.П. Толковая Библия. Толкование на Книгу Ионы [Электронный ресурс] // Азбука веры. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Lopuhin/tolkovaja_biblija_39/ (дата обращения: 11.01.2020).
6. Маграчев Л. Дневник радиожурналиста [аудиозапись] [Электронный ресурс] // Старое радио. URL: <http://staroeradio.ru/audio/37587> (дата обращения: 15.10.2019).
7. Михаил К. Живопись-проповедь. О творчестве Елены Черкасовой [Электронный ресурс] // Фома. URL: <https://foma.ru/zhivopis-propoved.html> (дата обращения: 11.01.2020).
8. Обращение к читателям // Община. 1978. № 2. С. 281.
9. Охапкин О.А. Возвращение Одиссея. СПб.: Mitkilibris, 1994.
10. Плеханов В. Духовный смысл «Одиссеи» Гомера [Электронный ресурс] // Проза.ру. URL:

<https://www.proza.ru/2016/04/30/1109> (дата обращения: 11.01.2020).

11. Пореш В. Об Олеге Охупкине // Охупкинские чтения. 2018. № 2. С. 39–41.

12. Романова Г.И. Творческая история [Электронный ресурс] // EasySchool. URL: <http://www.easyschool.ru/books/literatura/vvedenie-v-literaturovedenie-chemnets-halizev/tvorcheskaya-istoriya> (дата обращения: 11.01.2020).

13. Самиздат Ленинграда. 1950-е – 1980-е. Литературная энциклопедия / под общ. ред. Д. Северюхина; авт.-сост. В. Долинин, Б. Иванов, Б. Останин, Д. Северюхин. М.: Нов. лит. обозрение. С. 436–437.

14. Хализев В.Е. Теория литературы. М.: Высш. шк., 2004.

15. Шестопал А. Книга Песни песней царя Соломона: величайшая книга о любви [Электронный ресурс] // Фома. URL: <https://foma.ru/kniga-pesni-pesney-tsarya-solomona-velichayshaya-kniga-olyubvi.html> (дата обращения: 11.01.2020).

16. Шифферс Е. Метафизические тетради Ильи Кабакова [Электронный ресурс] // Аполлонь-77. 1977. С. 310–320.

* * *

1. Blok A. Vozmezdie [Elektronnyj resurs] // World Art. URL: <http://www.world-art.ru/lyric/lyric.php?id=10730> (дата обращения: 11.01.2020).

2. Blokovskaya anketa: otvety Olega Ohapkina // Ohapkinskie chteniya. 2018. № 2. S. 127–137.

3. Ginzburg L.Ya. O lirike [Elektronnyj resurs]. URL: <https://b-ok2.org/book/1148284/40cbb6> (дата обращения: 11.01.2020).

4. Ivanov V.V. Metafizicheskiy sintetizm // Apollon»-77. 1977. S. 240–243.

5. Lopuhin A.P. Tolkovaya Bibliya. Tolkovanie na Knigu Iony [Elektronnyj resurs] // Azbuka very. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Lopuhin/tolkovaja_bibliya_39/ (дата обращения: 11.01.2020).

6. Magrachev L. Dnevnik radiozhurnalista [audiozapis'] [Elektronnyj resurs] // Staroe radio. URL: <http://staroeaudio.ru/audio/37587> (дата обращения: 15.10.2019).

7. Mihail K. Zhivopis'-propoved'. O tvorchestve Eleny Cherkasovoj [Elektronnyj resurs] // Foma. URL: <https://foma.ru/zhivopis-propoved.html> (дата обращения: 11.01.2020).

8. Obrashchenie k chitatel'nyam // Obshchina. 1978. № 2. S. 281.

9. Ohapkin O.A. Vozvrashchenie Odissey. SPb.: Mitkilibris, 1994.

10. Plekhanov V. Duhovnyj smysl «Odissei» Gomera [Elektronnyj resurs] // Proza.ru. URL: <https://www.proza.ru/2016/04/30/1109> (дата обращения: 11.01.2020).

11. Poresh V. Ob Olege Ohapkiine // Ohapkinskie chteniya. 2018. № 2. S. 39–41.

12. Romanova G.I. Tvorcheskaya istoriya [Elektronnyj resurs] // EasySchool. URL: <http://www.easyschool.ru/books/literatura/vvedenie-v-literaturovedenie-chemnets-halizev/tvorcheskaya-istoriya> (дата обращения: 11.01.2020).

13. Samizdat Leningrada. 1950-е – 1980-е. Literaturnaya enciklopediya / pod obshch. red. D. Severyuhina; avt.-sost. V. Dolinin, B. Ivanov, B. Ostanin, D. Severyuhin. M.: Nov. lit. obozrenie. S. 436–437.

14. Halizev V.E. Teoriya literatury. M.: Vyssh. shk., 2004.

15. Shestopal A. Kniga Pesni pesnej carya Solomona: velichajshaya kniga o lyubvi [Elektronnyj resurs] // Foma. URL: <https://foma.ru/kniga-pesni-pesney-tsarya-solomona-velichayshaya-kniga-olyubvi.html> (дата обращения: 11.01.2020).

16. Shiffers E. Metafizicheskie tetradi Il'i Kabakova [Elektronnyj resurs] // Apollon»-77. 1977. S. 310–320.

*Creative history of the lyric book
“The Return of Odysseus”
by O.A. Okhapkin*

The article deals with the creative history of the lyric book “The Return of Odysseus” by O.A. Okhapkin. The poet, having bright lyric talent, aimed to the historical and epic comprehension of the reality and the reflection of the epoch-making events. The form of the lyric book allowed O.A. Okhapkin to create “monumental context”.

Key words: *O.A. Okhapkin, lyric book, “The Return of Odysseus”, uncensored literature, the Leningrad samizdat.*

(Статья поступила в редакцию 13.01.2020)



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Акимцева
Юлия Владимировна* – канд. филол. наук, ст. преп. каф. английской филологии Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого. E-mail: mirada91@gmail.com
- Алещенко
Елена Ивановна* – д-р филол. наук, проф. каф. русского языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: medal@bk.ru
- Анчуков
Сергей Васильевич* – д-р пед. наук, проф. каф. живописи Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург). E-mail: anchukov261@yandex.ru
- Байдикова
Наталья Леонидовна* – канд. пед. наук, доц. Ин-та лингвистического и педагогического образования Нац. исслед. ун-та «Московский институт электронной техники». E-mail: nataleon22@list.ru
- Безменова
Лариса Эдуардовна* – канд. филол. наук, доц. каф. английского языка и методики преподавания английского языка Оренб. гос. пед. ун-та. E-mail: bezменова.larisa@mail.ru
- Беспалова
Светлана Васильевна* – канд. пед. наук, доц. каф. немецкой филологии Нац. исслед. Морд. гос. ун-та им. Н.П. Огарева (г. Саранск). E-mail: bespalovasv@yahoo.de
- Брылёв
Виктор Андреевич* – д-р геогр. наук, проф. каф. географии, геоэкологии и методики преподавания географии Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: stupnikovaa@mail.ru
- Брысина
Евгения Валентиновна* – д-р филол. наук, проф. каф. рус. яз. и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: filolog@vsru.ru
- Букеева
Мария Евгеньевна* – канд. филол. наук, ст. преп. каф. иностранных языков Ом. гос. техн. ун-та. E-mail: mbuluchevskaya@mail.ru
- Бутина
Юлия Владимировна* – ст. преп. каф. межкультурной коммуникации Тюм. индустр. ун-та. E-mail: juliabutina@mail.ru
- Ветошкина
Марина Константиновна* – канд. пед. наук, преп. математики, информатики и ИКТ Кронштадтского мор. кадет. воен. корпуса М-ва обороны Рос. Федерации. E-mail: vetohcina2@mail.ru
- Вишленкова
Светлана Геннадьевна* – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков и методик обучения Морд. гос. пед. ин-та им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск). E-mail: svetlana.vishlenkova@yandex.ru
- Галичкина
Елена Николаевна* – д-р филол. наук, проф. каф. английской филологии Астрах. гос. ун-та. E-mail: elenagalich@rambler.ru
- Гельперн
Екатерина Викторовна* – доц. каф. теории и методики обучения изобразительному искусству и дизайна костюма Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: katyadolls@yandex.ru
- Глебов
Александр Александрович* – канд. пед. наук, проф. каф. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru

- Головка
Варвара Андреевна* – ст. преп. каф. истории русской литературы, теории литературы и критики Кубан. гос. ун-та (г. Краснодар). E-mail: svitenko@list.ru
- Грекова
Дарья Михайловна* – учитель английского языка МОБУ «Галенковская СОШ Октябрьского района». E-mail: grekovad@gmail.com
- Гусева
Елена Николаевна* – ст. преп. каф. иностранного языка Академии права и управления ФСИН России (г. Рязань). E-mail: lennona@inbox.ru
- Декатова
Кристина Ивановна* – д-р филол. наук, доц. каф. русского языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: dekatovaki@mail.ru
- Деревянкина
Ольга Михайловна* – асп. каф. общей педагогики и истории педагогики Моск. гор. пед. ун-та. E-mail: training@hr.com.ru
- Евсеева
Ольга Александровна* – канд. филол. наук, доц. Воен.-воздуш. академии им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина. E-mail: dcnjr1995@mail.ru
- Епинина
Вероника Сергеевна* – канд. экон. наук, доц. каф. менеджмента Волгогр. гос. ун-та. E-mail: v.epinina@rambler.ru
- Журавлёва
Елена Адольфовна* – зам. директора Ин-та торговли, обслуживающих технологий и туризма Луган. нац. ун-та им. Тараса Шевченко. E-mail: zhuravleva_ea@mail.ru
- Иванова
Юлия Михайловна* – канд. филол. наук, доц. каф. межкультурной коммуникации и перевода Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: julivanova@yandex.ru
- Ивашина
Надежда Сергеевна* – асп. каф. русского языка и методики преподавания филологических дисциплин Моск. гор. пед. ун-та. E-mail: nadyha.92@mail.ru
- Исаева
Анастасия Юрьевна* – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков Тул. гос. ун-та. E-mail: isaeva_anastasia91@mail.ru
- Кайль
Яков Яковлевич* – д-р экон. наук, проф. каф. управления персоналом и экономики в сфере образования Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: kailjakow@mail.ru
- Кизрина
Наталья Геннадьевна* – канд. пед. наук, доц. каф. иностранных языков и методик обучения Морд. гос. пед. ин-та им. М.Е. Евсевьева (г. Саранск). E-mail: kizrinan@mail.ru
- Кинжигалиева
Жанна Эркиновна* – асп. каф. современного русского языка Астрах. гос. ун-та. E-mail: utezhanova@gmail.com
- Кожина
Наталья Борисовна* – доц. академ. департамента английского языка Дальневост. фед. ун-та (г. Владивосток). E-mail: nataliakozhina45@mail.ru
- Корсунская
Анастасия Геннадьевна* – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка Воен. ин-та физ. культуры (г. Санкт-Петербург). E-mail: akulik1@yandex.ru
- Красавский
Николай Алексеевич* – д-р филол. наук, проф. каф. немецкого языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: nkrasawski@yandex.ru

- Кузнецова Людмила Николаевна* – канд. филол. наук, доц. каф. немецкой филологии Нац. ис- след. Морд. гос. ун-та им. Н.П. Огарева (г. Саранск). E-mail: lnkusnetsova@mail.ru
- Липириди София Христофоровна* – асп. каф. английской филологии Кубан. гос. ун-та (г. Крас- нодар). E-mail: sofa.lipiridi@gmail.com
- Литвина Татьяна Александровна* – канд. филол. наук, доц. каф. гуманитарных наук Казан. фед. ун-та. E-mail: litvina_ta@mail.ru
- Лю Цзэ* – асп. каф. педагогики Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: andrologia@gambler.ru
- Макарова Наталья Викторовна* – канд. пед. наук, доц. каф. русского языка, культуры и кор- рекции речи Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова (филиала) Рост. гос. экон. ун-та (РИНХ). E-mail: alex_mak66@mail.ru
- Макарова Ольга Сергеевна* – канд. филол. наук, доц. каф. немецкого языка и методи- ки его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: olka1@inbox.ru
- Маломусова Марьяна Борисовна* – психолог Базового республ. дет. соц.-реабилитац. центра «Радуга» М-ва труда и социальной защиты и развития Кабардино-Балкарской Республики. E-mail: malomusa@ yandex.ru
- Моложавенко Александра Владимировна* – канд. пед. наук, доц. каф. психологии образования и разви- тия Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: molozhavenko57@ mail.ru
- Моложавенко Вера Леонидовна* – д-р пед. наук, проф. каф. маркетинга и муниципального управления Тюм. индустр. ун-та. E-mail: molozavenko@ mail.ru
- Новиков Сергей Геннадьевич* – д-р пед. наук, канд. ист. наук, проф. каф. педагогики Вол- гогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Перевалова Светлана Валентиновна* – д-р филол. наук, проф. каф. литературы и методики ее пре- подавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: cavaler@ yandex.ru
- Путилова Элла Олеговна* – учитель англ. яз. Астрах. техн. лицей. E-mail: atl257767@ bk.ru
- Рамзаева Екатерина Николаевна* – канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики обучения изо- бразительному искусству и дизайна костюма Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: katuwka87@bk.ru
- Рассоха Марина Николаевна* – канд. филол. наук, проф. каф. лингвистики и межкультур- ной коммуникации Дальневост. фед. ун-та (г. Владиво- сток). E-mail: mrassokha@gmail.com
- Рубан Алексей Васильевич* – соиск. каф. педагогики и психологии Кубан. гос. ун-та (г. Краснодар). E-mail: snkhazova@gmail.com
- Рудова Юлия Владимировна* – канд. филол. наук, доц. каф. иностранных языков с кур- сом латинского языка Волгогр. гос. мед. ун-та. E-mail: juliarud@inbox.ru
- Скрипкина Екатерина Александровна* – ст. преп. каф. социального и естественнонаучного образо- вания Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена (Выборгский филиал). E-mail: skripkina.e@bk.ru

- Степанова
Валентина Андреевна* – преп. каф. лингвистики Смол. гос. мед. ун-та. E-mail: stepanovavalentinaandreevna@gmail.com
- Ступникова
Антонина Дмитриевна* – канд. пед. наук, доц. каф. географии, геоэкологии и методики преподавания географии Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: stupnikovaa@mail.ru
- Супрун
Василий Иванович* – д-р филол. наук, проф. каф. русского языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: suprun@vsru.ru
- Тарасенко
Елена Валентиновна* – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка, культуры и коррекции речи Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова (филиала) Рост. гос. экон. ун-та (РИНХ). E-mail: tarasenkoev@mail.ru
- Тарасов
Анатолий Александрович* – канд. техн. наук, доц. каф. теории и методики обучения физической культуре и безопасности жизнедеятельности Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: spion09@mail.ru
- Третьякова
Ирина Владимировна* – канд. пед. наук, доц. каф. немецкой филологии Нац. исслед. Морд. гос. ун-та им. Н.П. Огарева (г. Саранск). E-mail: tretiakovaiv@rambler.ru
- Тютюнова
Олеся Николаевна* – канд. филол. наук, доц. каф. немецкого языка и методики его преподавания Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та. E-mail: t-olessja@bk.ru
- Фатеева
Юлия Геннадиевна* – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка и социально-культурной адаптации Волгогр. гос. мед. ун-та. E-mail: medal@bk.ru
- Шестак
Анастасия Николаевна* – асп. каф. истории русской литературы, теории литературы и критики Кубан. гос. ун-та (г. Краснодар). E-mail: andun@yandex.ru
- Эпштейн
Ольга Викторовна* – канд. филол. наук, доц. каф. английского языка и методики преподавания английского языка Оренб. гос. пед. ун-та. E-mail: olganleter@gmail.com
- Яценкина
Юлия Сергеевна* – ст. преп. каф. романо-германской филологии и переводоведения Саратов. нац. исслед. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского. E-mail: balakireva94@list.ru





INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Glebov* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Aleksandra Molozhavenko* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: molozhavenko57@mail.ru
- Alexey Ruban* – Postgraduate Degree Seeker, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University (Krasnodar). E-mail: snkhazova@gmail.com
- Anastasia Isaeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University. E-mail: isaeva_anastasia91@mail.ru
- Anastasia Korsunskaya* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Military Institute of Physical Training (Saint-Petersburg). E-mail: akulik1@yandex.ru
- Anastasia Shestak* – Post Graduate Student, Department of Russian Literature History, Literature Theory and Criticism, Kuban State University (Krasnodar). E-mail: andun@yandex.ru
- Anatoliy Tarasov* – PhD (Technical Sciences), Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Physical Education and Life Safety, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: spion09@mail.ru
- Antonina Stupnikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Geography, Geoecology and the Teaching Methods of Geography, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: stupnikovaa@mail.ru
- Daria Grekova* – Teacher of English Language, Municipal Educational Budgetary Institution “Galenkovskaya General Secondary School of the Oktyabrsky district”. E-mail: grekovad@gmail.com
- Ekaterina Gelpert* – Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Fine Arts and Costume Design, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: katyadolls@yandex.ru
- Ekaterina Ramzaeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Fine Arts and Costume Design, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: katuwka87@bk.ru
- Ekaterina Skripkina* – Senior Lecturer, Department of Social and Natural Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia (the Vyborg branch). E-mail: skripkina.e@bk.ru
- Elena Aleshchenko* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: medal@bk.ru

- Elena Galichkina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology, Astrakhan State University. E-mail: elenagalich@rambler.ru
- Elena Guseva* – Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, The Academy of the FPS of Russia (Ryazan). E-mail: lennona@inbox.ru
- Elena Tarasenko* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Culture and Speech Correction, Taganrog Institute named after A.P. Chehov (branch of) Rostov State University of Economics. E-mail: tarasenkoev@mail.ru
- Elena Zhuravleva* – Deputy Director, Institute of Trade, Service Technologies and Tourism, Luhansk Taras Shevchenko National University. E-mail: zhuravleva_ea@mail.ru
- Ella Putilova* – Teacher of English Language, Astrakhan Technical Lyceum. E-mail: atl257767@bk.ru
- Evgeniya Brysina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: filolog@vspu.ru
- Irina Tretyakova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk). E-mail: tretiakovaiv@rambler.ru
- Kristina Dekatova* – Advanced PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: dekatovaki@mail.ru
- Larisa Bezmenova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Orenburg State Pedagogical University. E-mail: bezmenova.larisa@mail.ru
- Liu Ze* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: andrologia@rambler.ru
- Lyudmila Kuznetsova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk). E-mail: lnkusnetsova@mail.ru
- Marina Rassokha* – PhD (Philology), Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Far Eastern Federal University (Vladivostok). E-mail: mrassokha@gmail.com
- Marina Vetoshkina* – PhD (Pedagogy), Lecturer of Mathematics, Computer Science, Information and Communication Technologies, Kronstadt Naval Cadet Corps of the Ministry of Defence of the Russian Federation. E-mail: vetohcina2@mail.ru
- Mariya Bukeeva* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Omsk State Technical University. E-mail: mbuluchevskaya@mail.ru
- Maryana Malomusova* – psychologist, Basic Republican Children’s Social Rehabilitation Center “Rainbow” of the Ministry of Labor, Social Protection and Development of the Kabardino-Balkarian Republic. E-mail: malomusa@yandex.ru

- Nadezhda Ivashina* – Post Graduate Student, Department of Russian Language and Teaching Methods of Philological Disciplines, Moscow City University. E-mail: nadyha.92@mail.ru
- Natalia Baydikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Institute of Linguistic and Pedagogical Education, National Research University of Electronic Technology. E-mail: nataleon22@list.ru
- Natalia Kizrina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseiev (Saransk). E-mail: kizrinan@mail.ru
- Natalia Kozhina* – Associate Professor, Academic of the Department of English Language, Far Eastern Federal University (Vladivostok). E-mail: nataliakozhina45@mail.ru
- Natalia Makarova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian Language, Culture and Speech Correction, Taganrog Institute named after A.P. Chehov (branch of) Rostov State University of Economics. E-mail: alex_mak66@mail.ru
- Nikolay Krasavskiy* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of German Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: nkrasawski@yandex.ru
- Olesya Tyutyunova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: t-ollessja@bk.ru
- Olga Derevyankina* – Post Graduate Student, Department of General Pedagogy and its History, Moscow City University. E-mail: training@hr.com.ru
- Olga Epshtein* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Orenburg State Pedagogical University. E-mail: olgangleter@gmail.com
- Olga Evseeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Military Educational and Scientific Centre of the Air Force N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy. E-mail: djcnjr1995@mail.ru
- Olga Makarova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: olka1@inbox.ru
- Sergey Anchukov* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Painting, the Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg). E-mail: anchukov261@yandex.ru
- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (History), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Sofia Lipiridi* – Post Graduate Student, Department of English Philology, Kuban State University (Krasnodar). E-mail: sofa.lipiridi@gmail.com
- Svetlana Bespalova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of German Philology, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk). E-mail: bespalovasv@yahoo.de

- Svetlana Perevalova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Literature and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: cavaler@yandex.ru
- Svetlana Vishlenkova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Mordovian State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev (Saransk). E-mail: svetlana.vishlenkova@yandex.ru
- Tatyana Litvina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of the Humanities, Kazan Federal University. E-mail: litvina_ta@mail.ru
- Valentina Stepanova* – Lecturer, Department of Linguistics, Smolensk State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: stepanovavalentinaandreevna@gmail.com
- Varvara Golovko* – Senior Lecturer, Department of Russian Literature History, Literature Theory and Criticism, Kuban State University (Krasnodar). E-mail: svitenko@list.ru
- Vasilij Suprun* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: suprun@vspsu.ru
- Vera Molozhavenko* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Marketing and Municipal Administration, Industrial University of Tyumen. E-mail: molozavenko@mail.ru
- Veronika Epinina* – PhD (Economics), Associate Professor, Department of Management, Volgograd State University. E-mail: v.epinina@rambler.ru
- Viktor Brylev* – Advanced PhD (Geography), Professor, Department of Geography, Geoecology and the Teaching Methods of Geography, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: stupnikovaa@mail.ru
- Yakov Kail* – Advanced PhD (Economics), Professor, Department of Personnel Management and Economics in the Sphere of Education, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: kailjakow@mail.ru
- Yulia Akimtseva* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of English Philology, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University. E-mail: mirada91@gmail.com
- Yulia Butina* – Senior Lecturer, Department of Intercultural Communication, Industrial University of Tyumen. E-mail: juliabutina@mail.ru
- Yulia Fateeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language and Social and Cultural Adaptation, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: medal@bk.ru
- Yulia Ivanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Intercultural Communication and Translation, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: julivanova@yandex.ru

- Yulia Rudova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages with Latin Course, Volgograd State Medical University of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: juliarud@inbox.ru
- Yulia Yashchenina* – Senior Lecturer, Department of Romance and German Philology and Translation Studies, Saratov State University. E-mail: balakireva94@list.ru
- Zhanna Kinzhigalieva* – Post Graduate Student, Department of Modern Russian Language, Astrakhan State University. E-mail: utezhanova@gmail.com



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)