



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№3 (166)
2022**



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№3(166)

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

2022 г.

ОСНОВАН
в 2002 г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Учредитель:
Федеральное
государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»

Издатель:
ВГСПУ.
Научное издательство
ВГСПУ «Перемена»

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций

ПИ № ФС77-80624
от 15 марта 2021 г.

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

| | |
|--|----|
| БЕЛОЗЕРЦЕВ Е.П. Возможен ли целостный учебно-воспитательный процесс во времена раскультирования России и расчеловечивания образования? | 4 |
| ПЕТРИЩЕВ И.О., МИШИНА А.П., БУГРОВА Ю.А. Формирование профессиональных компетенций будущего учителя в коллаборативном пространстве (университет – лицей – детский сад) | 12 |
| КАРАСЁВА Т.В., ЛОЩАКОВ А.М. Целостный подход к формированию личности безопасного типа в системе высшего образования | 19 |
| КАЛАЧЕВ А.В. Ретроспективный анализ проблемы профессиональных дефицитов в истории отечественной социально-педагогической помощи | 24 |
| ЕГОРОВА Г.И., АСЯМОЛОВА К.С., МАНЫЛОВА С.В. Векторы эффективности социальной работы с детьми, имеющими ограничения по здоровью: от теории к практике | 30 |
| ТИМОФЕЕВА С.В., БОКОВА Т.Н. Воспитательный потенциал волонтерских программ в США | 34 |
| ТЕРЕЛЯНСКАЯ И.В., ТЕРЕЛЯНСКАЯ Е.В. Личность социальных работников как предиктор социально-психологического климата в системе социальных служб | 38 |
| АКИНШЕВА И.П. Современные проблемы специалистов социальных служб в Луганской Народной Республике | 44 |
| СЫЧЁВА А.Ф. Актуальные проблемы теоретической подготовки будущих социальных работников к профессиональной деятельности в учреждениях исполнения наказаний | 47 |
| ЦЫГАН Н.В. Профессиональные деструкции социальных работников, осуществляющих оказание помощи выпускникам интернатных учреждений в ЛНР | 51 |
| ГОНЧАРОВА Т.В. Профессиональные дефициты специалистов социальной сферы, занимающихся проблемами семейного насилия | 54 |
| ПАВЛОВА Т.Б. Изменения в решении профессиональных задач преподавателя вуза в цифровой образовательной среде | 59 |
| ВЕРЕТЕННИКОВА В.Б. Индивидуальные образовательные траектории практической подготовки студентов – будущих педагогов как средство формирования профессионально-педагогической компетентности | 66 |
| ПОНОМАРЕВА Ю.С., КУЗИНА Ю.А. Структурная модель методики применения цифровых образовательных ресурсов в онлайн-сообществах учащихся школ | 76 |

Главный редактор

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

Зам. главного редактора


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

Редакционная коллегия

Т.Н. Астафурова
Д. Бергс-Винкельс (Германия)
Е.В. Брысина
С.Г. Воркачёв
А.Х. Гольденберг
Е.В. Данильчук
К.И. Декатова
Л.В. Жаравина
В.В. Зайцев
В.И. Карасик
А.А. Кораблев
М.В. Корепанова
А.М. Коротков
О.А. Кравченко
Н.А. Красавский
Л.П. Крысин
С.В. Крючков
М.Ч. Ларионова
О.А. Леонтович
Г.Б. Мадиева (Казахстан)
Е.В. Мещерякова
Л.А. Милованова
В.М. Мокшенко
М.В. Николаева
М. Олейник (Польша)
С.В. Перевалова
Н.С. Пурьшева
Л.Н. Савина
А.Н. Сергеев
В.В. Сериков
Т.К. Смыковская
Г.П. Стефанова
Н.Е. Тропкина
А.П. Тряпицына
А.А. Фокин
К. Хенгст (Германия)
Цзиньлин Ван (КНР)
Э.Ф. Шафранская
В.Г. Щукин (Польша)

Научно-редакционный совет

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

| | |
|--|-----|
| ТИХОМИРОВА М.А., МЕЛКАЯ Л.А. Возможности смешанных образовательных технологий в профессионально-личностном развитии студентов,..... | 81 |
| ЕГОРОВА О.А. Методика обучения аспирантов естественно-научных факультетов написанию тезисов для участия в международных конференциях..... | 86 |
| МУЛЛИНОВА О.А., МУЛЛИНОВА Т.А., ВОРОБЬЕВ А.Е. Особенности адаптации иностранных курсантов в условиях поликультурной образовательной среды военного вуза..... | 92 |
| КАЛАШНИКОВА О.А. Социокультурная компетенция как цель обучения военного переводчика письменному переводу..... | 97 |
| НАЗАРОВА О.В., РОКУНОВА Н.И., СЛУГИНА О.В. Особенности реализации лингводидактического процесса в современной высшей школе (на примере МГУ им. Н.П. Огарёва)..... | 105 |
| ЗАЙЦЕВА Ю.С. Организация работы с учебным фильмом на уроке английского языка в начальной школе..... | 112 |
| БАЙДИКОВА Н.Л. Психологическая структура речевой деятельности как основа системы упражнений в обучении иностранному языку..... | 118 |
| ЛЮ ЦЗЭ. Китайская народная песня как средство патриотического воспитания обучающихся в КНР..... | 125 |
| ЧИЖ Р.Н. Организация аудиторной и внеаудиторной работы по иностранному языку в вузе традиционных художественных промыслов..... | 129 |
| ИЛЬНИЦКАЯ Т.О., СТЕПАНОВА Ю.В. Проектная деятельность как инструмент формирования универсальных компетенций в контексте изучения иностранного языка..... | 134 |
| АСТАФУРОВА Т.Н., ВИШНЕВЕЦКАЯ Н.А., РОМАНОВА О.Н. Цифровое обучение немецкому языку как способ повышения профессиональной компетенции будущих специалистов..... | 140 |
|  | |
| КАЗАКОВЦЕВА О.С. Трёхкомпонентные атрибутивные словосочетания в текстах XI–XIII вв. | 145 |
| ГАЛЮК А.А. Исследование русских синонимичных глаголов с позиции когнитивно-дискурсивного подхода (на материале глаголов воспитания)..... | 153 |
| ДЕМИДОВА Е.Е. Символическая когнитивная модель «кормило власти» и способы ее актуализации..... | 161 |
| ДУБОВА М.А., ЛАРИНА Н.А. Концепт «пространство» как компонент авторской языковой картины мира (на материале рассказа И.А. Бунина «На край света»)..... | 168 |
| БУШУЕВА Л.А. Фрейм «поступок настоящего мужчины» и его реализации в Рунете..... | 176 |
| КОЖАНОВА Н.В. Современные тенденции нейтрализации признака пола в заголовках немецких объявлений о вакансии..... | 181 |
| РЕВЕКО Л.С. Роль коннотаций в формировании фразеологического значения (на материале фразеологических единиц современного немецкого языка с анимальным компонентом)..... | 185 |
| КУДИНОВА Т.А. К проблеме определения количества компонентов в составе многокомпонентного терминологического словосочетания (на материале английского подъязыка биотехнологий)..... | 188 |

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
20.04.2022.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 35,9
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 № 40

Выход в свет
17.05.2022.

Цена свободная

16+

© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2022

ПАМЯТИ В.И. ШАХОВСКОГО

| | |
|---|-----|
| ПИЩАЛЬНИКОВА В.А. Эмотивная экология как междисциплинарное направление современной лингвистики в трудах В.И. Шаховского и ее перспективы | 193 |
| БОЛОТНОВА Н.С. Концепция эмотивности В.И. Шаховского в контексте исследований по коммуникативной стилистике текста..... | 197 |
| РОМАНОВ А.А., РОМАНОВА Л.А. Роль поэтической ритмики в формировании агонально-эристической тональности дискурсивных практик политического рэп-батла | 203 |
| ВОРКАЧЕВ С.Г. Идея нации в блазонировании национальной геральдики португалоговорящих стран | 210 |
| КАРАСИК В.И. Карусель как лингвокультурный символ | 215 |
| ИОНОВА С.В. Лингвистика эмоций в контексте современных научных исследований..... | 221 |
| СУПРУН В.И., ДАНИЛОВ А.В. Реализация в языке законов экономии речевых усилий и эстетико-эмоционального расширения речи | 226 |
| СОЛОДОВНИКОВА Н.Г. Nulla dies sine linea как основной принцип работы В.И. Шаховского | 233 |
| ЖЕЛТУХИНА М.Р., МОСКАЛЕВ И.Ю. Портретная виртуализация эмоций через образность в австрийском и британском художественном дискурсе | 236 |
| ЛЕОНТЬЕВ В.В. Похвала похвале рознь: к вопросу о концептуализации похвалы в английской лингвокультуре | 245 |
| СРЕБРЯНСКАЯ Н.А., ДЕМИДОВА Ю.А. Роль эмотивной лексики в современной английской детской литературе (на материале рассказов Роальда Даля) | 251 |
| ДЬЯКОВА А.А. Деструктивность игнорирования, или О важности «вербальных поглаживаний» (на материале педагогического дискурса) | 258 |
| ЗЮБИНА И.А., МАТВЕЕВА Г.Г. Неэкологичное доминирование в политическом дискурсе..... | 264 |

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

| | |
|--|-----|
| ШЕЛЕНКО М.А. Владимир Маяковский и «Новый Сатирикон»..... | 268 |
| КУЛАГИН А.В. «Горе от ума» в поэзии Александра Кушнера | 272 |

ХРОНИКА И РЕЦЕНЗИИ

| | |
|---|-----|
| ПЕРЕВАЛОВА С.В. «Век нынешний и век минувший» русской литературы в образовательном пространстве второго тысячелетия (рецензия на книги: Гаджиев А.А. Русская проза второй половины XX века. Вопросы мифопоэтики: учеб. пособие. Саратов, 2022. 178 с.; Гаджиев А.А. Русская проза рубежа XX и XXI веков. Основные направления и течения: учеб.-метод. пособие. Саратов, 2022. 50 с.)..... | 281 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Сведения об авторах..... | 285 |
| Information about authors..... | 291 |
| Состав редакционной коллегии | 296 |
| Состав научно-редакционного совета..... | 296 |
| Editorial Staff | 297 |

Е.П. БЕЛОЗЕРЦЕВ
(Воронеж)

**ВОЗМОЖЕН ЛИ ЦЕЛОСТНЫЙ
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ
ПРОЦЕСС ВО ВРЕМЕНА
РАСКУЛЬТУРИВАНИЯ РОССИИ
И РАСЧЕЛОВЕЧИВАНИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ?***

Статья написана по материалам доклада автора на XII Всероссийском семинаре памяти профессора В.С. Ильина «Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается», посвященном 100-летию со дня рождения известного отечественного ученого-педагога. Целостный учебно-воспитательный процесс освещается как сакральное понятие и явление, сделана попытка целостно рассмотреть контекст вокруг образования и практику самого образования в современной России.

Ключевые слова: образование, наследие, учащийся, целостный учебно-воспитательный процесс, культурно-образовательная среда, современная педагогика.

Целостное понимание, вербализация и оценивание научно-педагогической школы В.С. Ильина возможны, если мы сможем понять время, в котором живем и трудимся, место нашего развития и наследия, нам доставшееся как явление духовной жизни.

Время – противоречивое, непредсказуемое, лукавое.

Место развития – СССР и РФ. Владимир Сергеевич Ильин родился, получил профессию, защищал Родину, стал известным педагогом в одной стране, а его знают, изучают, нуждаются в нем – в другом государстве.

РФ получила историко-культурное наследие из СССР, образование как неотъемлемую часть этого наследия, базовым понятием которого является «целостный учебно-воспитательный процесс».

* Публикуется в рамках XII Всероссийского семинара памяти профессора В.С. Ильина «Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается».

Несколько фактов новейшей истории и соответствующих тезисов.

В мае 2020 г. в Великобритании был опубликован подписанный 1 100 экспертами манифест, призывающий к «стратегии нероста» (или антироста); в нем подчеркивается необходимость принять демократически спланированное и в то же время ориентированное на устойчивый рост и равенство снижение качества экономики, т. е. авторы намереваются создать «экономику пониженного качества».

В июле 2020 г. Клаус Мартин Шваб в книге «Ковид-19», присоединяясь к британскому манифесту, призывает создавать такое будущее, в котором «мы будем жить лучше, довольствуясь малым». Вместе с другим глобалистом Фаридом Закария – одним из самых влиятельных и популярных американских политических аналитиков индийского происхождения – утверждает: неравенство в постковидном мире возрастет; это мир, работающий на богатых, на крупные компании; и в краткосрочной перспективе неравенство – социальное, экономическое, медицинское, психологическое – в постковидном мире усилится. «По сути, это прямая заявка на торможение прогресса в интересах мировой верхушки. То, что стартовало докладами жуликов от науки Римскому клубу с их “нулевым ростом”, получает свое логическое развитие в “экономике пониженного качества” – конец прогресса» [5, с. 119].

Что сегодня происходит в реальном мире? «Превращение капитала в чистую власть, то есть отчуждение у человека социальных (контроль над общественным поведением групп и индивидов) и духовных (понятия, образы, представления, ценности, целеполагание) факторов производства. Главным объектом присвоения в посткапиталистическом мире, в том виде, в каком его планируют нынешние хозяева Мировой Игры, будут не вещественные (капитал), а духовные факторы производства. В сегодняшнем мире духовная сфера все еще выступает в большей степени как непродовственный фактор – ценности, культура, мораль (в том числе религиозная), идентичность. Превращение всего этого в отчуждаемый объект присвоения в новом посткапиталисти-

ческом обществе требует предварительной трансформации-модификации ценностей – как традиционных, так и модерна, который за несколько столетий тоже уже стал традицией. По сути, речь идет о трансформации-модификации человека, обнулении старых ценностей и создании таких, которые могут легко стать объектом присвоения, “заточены”, “обструганы” под него как тип. Существующие ныне ценности и идентичности не просто не годятся в объекты присвоения, но блокируют сам процесс превращения невещественного в объект производственных отношений. Поэтому нынешняя борьба за ценности, нормы и идентичности Традиции и Модерна есть не что иное, как формирующаяся социальная (квази) классовая борьба по поводу таких объектов, которые являются не внешними по отношению к человеку, а самим человеком, персонификатором идентичностей и связей» [5, с. 117–118].

Какие средства пропагандируются для установления нового глобального порядка? По публикациям последнего времени, это доминирование прав различных, прежде всего сексуальных, меньшинств; изменение половой, расово-этнической, национальной, культурно-религиозной, исторической идентичности, семейных норм (отношения «муж – жена», «родители – дети»); внедрение толерантности; контроль за инфомпотоками, что уже реализуется в уничтожении журналистики как профессии; насаждении постправды; самопроизвольном выращивании информации, бесконтрольности блогеров; замусоривании информационного пространства. Названные и другие средства направлены на установление нового типа производственных отношений, где отчуждается человек в его целостности. «Иными словами, средство превращения человека в человечину, в социальное мясо, которое хозяева новой системы будут “жарить”, то есть подвергать эксплуатации и депривации... Новый порядок, планируемый нынешней верхушкой, требует расчеловечивания человека, которое подается как стимулирование человеческого разнообразия. Сопроотивление в сфере культуры, в духовной сфере созданию этого порядка есть новая форма социальной борьбы» [Там же, с. 118].

Один сюжет из нашей образовательной реальности. В Интернете узнаем, что Павел Лукша – основатель международной инициативы Global Education Futures («Глобальное будущее образования»), эксперт центра трансформации образования Московской школы управ-

ления «Сколково», член экспертного совета Агентства стратегических инициатив при Президенте РФ и Попечительского совета Университета 20.35. Там же представлены основные тезисы его выступления на тему «Каким будет образование будущего?» [3]. Итак, тезисы – П.Л., комментарии – Е.Б.

П.Л.: Новое образование – это образование, развивающее мышление, предоставляющее возможность эксперимента. Через новое образование мы говорим нашим обучающимся: «Ребята, мир открыт! Ищите, пробуйте. Ценности в мире такие, их важно удерживать». Если можно пойти куда угодно, желательно иметь какие-нибудь ориентиры. Эти ориентиры, на мой взгляд, формируются не с позиции заказа бизнеса или государства, они формируются с целью пройти эволюционные вызовы, с которым нам предстоит столкнуться в XXI в., если мы их четко можем картировать, если мы их нащупали. С нашей точки зрения, они состоят из двух составляющих. Первая – это собственно управление сложностью, а вторая – способность так ею управлять, чтобы это служило интересам максимального числа людей и планеты в целом. Если мы начнем так действовать, то ясно, что какие-то образовательные практики в этом направлении работают, а какие-то – нет. Сейчас мы как раз ищем те практики, которые попадают в глобальную рамку.

Е.Б.: Нам представляют «новое образование». Трудно понять это словосочетание, за которым может скрываться все, что угодно. Это не может восприниматься как понятие, ибо неясны сущность, структура, признаки, что принято в гуманитарном знании. Лексическая шелуха! Пока автор «нащупывает эволюционные вызовы» и «ищет те практики, которые попадают в глобальные рамки», скажем о том, о чем необходимо сказать здесь и сейчас, на конференции памяти В.С. Ильина – гражданина, профессионала, четко сформулировавшего свою позицию.

Известен факт признания советского образования самым эффективным в мире. Обращения к образовательному опыту СССР (внутри которого служил Владимир Сергеевич, разрабатывал понятие – феномен «целостный учебно-воспитательный процесс», создавал научно-педагогическую школу) воспринимается как естественное состояние всех размышляющих граждан современной России. Во-первых, интересно знать, что происходит с теми людьми, которые прошли советскую школу; во-вторых, не абсолютизируя достоинства,

зная слабости и недостатки советской системы образования, хочется понять, что же было в ней такого, что позволило ее признать самой эффективной в мире, а Советскому Союзу стать мощной державой; в-третьих, научно-педагогические школы воплощают и достоинства, и недостатки советской системы образования, нельзя понять их сущность без обращения к истории государства и культуре народа.

Реальная сила советской системы образования была в том, что все вопросы решались гласно, согласованно и комплексно, залогом успеха являлся системный подход к его построению на основе комплексных научно-педагогических исследований. Организованное сопровождение осуществлялось через координационный совет АПН СССР, научно-методические советы Министерства просвещения СССР, возглавляемые ведущими вузовскими и академическими учеными. В основе образования, как и в основе жизни всего советского общества, лежали ясность и четкость целевых и ценностных установок, принятых в СССР. Образование воспринималось как особая сфера жизнедеятельности общества, на которой замыкались все другие области человеческой практики, т. к. оно являло собой единство обучения и воспитания на основе традиционных морально-нравственных ценностей.

К сожалению, в последние годы большинство исследователей, рассказывая о том, что происходит вокруг образования, обходят его сущностные вопросы, аспекты и проблемы. А между тем образование – настолько фундаментальное явление, что его понимание и описание предполагают замену общетеоретического подхода на научно-практический с использованием различных наук, житейных знаний, образов литературы, результатов практики. Образование – феномен, ноумен, ценность, процесс, система, пространство, среда, наследие, условие, фактор, призвание, служение. Чтобы адекватно установить философский смысл этой категории, создать целостное представление об этом феномене, необходимо преодолеть различия между его антропологической, онтологической, аксиологической трактовками.

Некоторые современные ученые считают необходимым принимать во внимание связь представлений об образовании с характерным стремлением построить философскую теорию мира, все элементы которого объединены в единую систему, что позволит понять философско-педагогический смысл образования, которое выходит за пределы заданных различ-

ных трактовок. В результате появились новые понятия – «образовательное пространство», «образовательная среда», «культурно-образовательная среда». Философское рассмотрение проблематики образования заставляет уточнить область педагогики – гуманитарно-интегрированной науки о развивающемся человеке в изменяющемся мире, изменяющейся среде и изменяющемся образовании.

Обращаясь к культурному наследию России, историческим, философским, археологическим, фольклорным, литературным, педагогическим произведениям, приходим к выводу о том, что игнорировать религиозный компонент нашего бытия не просто ошибочно, но и методологически неверно, более того, невежественно. Любые варианты аргументации, исключаящие веру из тем научной дискуссии, приводят к неправильным выводам, ложным подходам и неадекватным методам, что свидетельствует о секуляризованном знании.

Отметим, что религия и философия занимают особую позицию в гуманитарном знании, в частности по отношению к педагогике, поскольку эта наука, в сущности, нуждается в философском и религиозном обосновании. Педагогика, имеющая религиозную основу, благодаря догматике – канонической стабильности – заведомо избавлена от множества антиномий, неопределенностей, несуразиц, связанных с обоснованием цели, принципов воспитания; разработкой и иерархичным выстраиванием ведущих категорий и т. д. Так, православное христианство предлагает нам целостный взгляд на человека, культурно-образовательную среду и особенности ее рождения и развития, специфику взаимодействия в структурах «мир – человек», «Бог – человек», «человек – человек», «человек – окружающая среда» и т. д.

Педагогика располагает достаточным потенциалом для спокойного, бесконфликтного совершенствования отечественного образования на основе традиций и инноваций. Современная педагогика расширяет границы своих теоретических и практических интересов, современный педагог должен внимательно отслеживать, что происходит в нравственной философии. Воронежская школа нравственной философии (В.П. Фетисов, В.В. Варва и их ученики) позволяет сформулировать смысл современной педагогики так: «воля к существованию в бытии», т. е. стремление понять человека, его состояние в реальной жизни, повседневной окружающей действительности; «воля к осуществлению себя в культу-

ре», т. е. понимание человеком, к какой культуре он принадлежит, какими нравственными ценностями она располагает, носителем, хранителем, транслятором каких ценностей является лично он. И потому в педагогике возможен вопрос, что первично в образовании. Ответим на этот вопрос так: первичен человек, который удивляется, изумляется, благоговееет или отчаивается, стонет, вопрошает, развивается, он – смысл, цель, результат и субъект истории, культуры и образования.

Образование – абсолютная ценность для любого народа во все времена. По отношению к нему можно судить об уровне государственного мышления. Состояние образования в стране – показатель благополучия или неблагополучия общества; состоятельности или несостоятельности руководства любого уровня, нравственного здоровья или нездоровья народа. Это показатель отношения народа к своей истории и культуре, современности. Концепция российского общества, принятая большинством граждан, может быть построена только с учетом траектории его развития в соотнесенности с собственной историей и культурой. Именно в этой системе координат могут быть правильно сформулированы идеология, содержание и технология совершенствования современного российского образования и в первую очередь – педагогического образования.

П.Л.: Новая система будет ученикоцентричной. Традиционная система образования строится вокруг институтов: школы, университета, колледжа. Учащиеся как бы проходят сквозь них, влетают и вылетают.

Е.Б.: Поскольку Павел Л. «влетал» и «вылетал» из институтов традиционного образования (интересно узнать, где это происходило), необходимо пояснить следующее: школа, колледж, университет – это только часть структуры (ведь есть еще семья, детский сад, внешкольные учреждения дополнительного образования) традиционной системы отечественного образования, которое наполняется содержанием благодаря сосредоточению историко-культурного наследия; реализуется образовательная технология посредством познавательного взаимодействия, когда диалог становится методологическим подходом к организации учебно-воспитательного процесса, принципом, способом воспитания и обучения учащихся и учащихся; любое образовательное учреждение превращается в культурно-образовательную среду (КОС) – носитель богатой, разнообразной, в том числе противоречивой, ин-

формации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру человека, а значит, и обеспечивающей возможность его выхода на живое знание. В таком понимании КОС предстает в виде некоей лаборатории духовного, социального, профессионального опыта человека и способствует становлению гражданского, национального, профессионального самосознания, воспитанию чувства родной природы, родного языка, родной истории, приобщает к триаде способов познания мира – рационально-логическому (наука), эмоционально-образному (искусство) и провиденциально-аксиологическому (религия).

История нашего Отечества, культура нашего народа таковы, что именно в наши дни тем, кто рассуждает о традиционном образовании, пора бы уже знать: при всех сложностях и противоречиях просматривается одна доминанта – замысел отечественного образования – развивающийся человек, субъект образования – человек, результат образования – состояние человека и нации.

Так что тезис *Новая система будет ученикоцентричной* оказывается неновым; он взят из истории отечественного образования. При этом необходимо отметить своеобразие понимания ученика, и с этим пониманием нельзя согласиться. Член экспертного совета Агентства стратегических инициатив при Президенте РФ, поддерживая «экономику пониженного качества», соглашаясь создавать такое будущее, в котором мы будем «жить лучше, довольствуясь малым», доводит идею о трансформации – модификации человека до абсурда и настаивает на том, чтобы «новое образование» способствовало появлению в ученике навыков.

П.Л.: Сегодняшнее образование не дает необходимых навыков. Такова реальность, в которой мы работаем, а система образования остается где-то в прошлом... Учиться нужно будет больше. Привычная модель жестких и гибких навыков не отражает все компетенции, необходимые в этом сложном мире.

Е.Б.: Цитируемый автор вписывается в позицию, сформулированную Г. Грефом, Я. Кузьминовым др. о том, что образование должно подготавливать потребителя. Вот почему тема навыков человека становится для них главной. Для тех, кто занимается образованием профессионально, давно известно: в контексте целостности человека (ребенка – ученика – студента – аспиранта – молодого специалиста) его биологическое – социальное – духовное становление происходит через

знания – умения – навыки, знаменитые ЗУН, диалектически связанные между собой.

Навык – действие, сформированное путем повторения, характеризующееся высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Психология и педагогика рассматривают три типа навыков: *перцептивный* – автоматизированное чувственное отражение свойств и характеристик хорошо знакомого, неоднократно воспринимавшегося ранее предмета; *интеллектуальный* – автоматизированный прием, способ решения встречавшейся ранее задачи; *двигательный* – автоматизированное воздействие на внешний объект с помощью движений в целях его преобразования, неоднократно осуществлявшееся ранее, включают в себя перцептивные и интеллектуальные и регулируются ими на основе автоматизированного отражения предмета, условий и порядка осуществления актов действия, направленного на преобразование реальных объектов.

Формирование навыков протекает в соответствии с рядом законов: законом изменения скорости в развитии навыка, законом плато в развитии навыка, законом отсутствия предела в развитии навыка, законом угасания навыка, законом переноса навыка и др. Общий вывод таков: чем шире круг объектов, к которым человек может правильно применить освоенные навыки, тем шире круг задач, которые он в состоянии решить на основе сформированных и автоматизированных действий, т. е. чем шире перенос освоенных навыков у человека, тем плодотворнее результаты его учения.

При этом отечественные философы, психологи, педагоги предупреждали о том, что некоторые зарубежные психологи, являясь сторонниками бихевиоризма, отождествляют процессы научения, и прежде всего процессы формирования навыков у человека и животных; однако сходство физиологического механизма не отрицает принципиального отличия этих процессов, процессы, наблюдаемые у животных, приобретают у человека качественно иной характер. Отечественное гуманитарное знание отстаивает это давно. Достаточно прочитать следующие труды: «Проблема навыка в психологии» З.И. Ходжавы (Тбилиси, 1960); «Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе» П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина (Возрастная и педагогическая психология. М., 1992); «Современный словарь по педагогике» (сост. Е.С. Рапацевич. Минск, 2001).

Из новой истории нам известно, как высокопоставленный чиновник Третьего рейха Роберт Лей предсказывал: «Инновации – главный ваш инструмент. Под маркой экспериментов и заимствований иностранного опыта смело наносите удары ломом» [4, с. 26]. Сколько «ударов ломом» совершено в последние годы? «Под маркой экспериментов и заимствований иностранного опыта» происходит модернизация российского образования. Нам также известно истинное отношение образовательного сообщества к проводимой модернизации: по результатам опроса учителей общеобразовательных учреждений и преподавателей учреждений среднего и высшего профессионального образования страны (опросом был охвачен 41 российский регион, к анализу было допущено 1 106 анкет), 80% субъектов образовательного сообщества оценивают проводимую «модернизацию» в таких терминах, как «кризис» и «упадок» [6].

Чрезвычайно важно, чтобы об этом знало руководство РФ и было уверено в том, что были и есть пророки в нашем Отечестве, которые, подобно пассионариям, вопреки всему защищают, оберегают, улучшают наше образование. Известна целая плеяда наших современных ученых-педагогов XX – начала XXI в., которые внесли значительный вклад в развитие советско-российской педагогики. Им посвящена коллективная монография [2]. Вот как оценивает научно-педагогические школы СССР – РФ и коллективную монографию доктор педагогических наук, профессор, председатель диссертационного совета, лауреат премии Правительства России в области образования И.Ф. Исаев [1, с. 23]: «*С точки зрения научной* – это история, методология, теория развития педагогической мысли в России на протяжении последнего столетия; *с точки зрения социально-культурной* – обоснование роли культуры и образования в развитии общества, государства и личности; *с точки зрения профессионально-педагогической* – погружение молодых ученых и педагогов в творческую лабораторию известных ученых; *с точки зрения технологической* – поиски и решения острых проблем обучения и воспитания, построения различных стратегий и тактик взаимодействия педагогов и учащихся; *с точки зрения профессионально-нравственной* – это яркие примеры беззаветного, вдохновенного служения школе и образованию. Все персоналии, представленные в книге, наряду с продуктивной научной работой успешно занимались и занимаются педагогической, препода-

вательской работой в педагогических институтах и университетах России, ведут огромную общественно-педагогическую, просветительскую работу, что с давних времен было и остается традицией отечественной педагогической интеллигенции...».

Доктор педагогических наук, профессор КГУ А.В. Репринцев, занимающий активную жизненную позицию, говоря о современном состоянии науки, подчеркивает, что «речь идет все-таки о гуманитарной науке, о специфике гуманитарного знания, которое, в отличие от точных и естественных наук, не может быть доходным, “приносить прибыль”. Нельзя подходить к оценке “эффективности” гуманитарной науки с мерками купеческой философии! Гуманитарное знание необходимо обществу для понимания феномена человека, перспектив развития самого общества...».

Вспомним историю: многие известные ученые (С.Я. Батышев, Ю.К. Бабанский, Г.Н. Волкови др.) пришли в Академию педагогических наук СССР из “провинции”, заметно изменив научный рельеф столицы. Сегодня Российская академия образования утратила свое лидерство, а по многим позициям в гуманитарных науках ведущие центры переместились в провинцию. Для провинции в этом нет ничего плохого, а вот для науки в целом – есть: деятельность таких центров носит локальный, региональный характер, малоизвестна за пределами региона, не пропагандируется в СМИ, не имеет широкого распространения на всю страну. И чиновники от образования руководствуются чаще всего не мнением своих, отечественных ученых, а рекомендациями иностранных советников, инструкторов, кураторов, подсказывающих, как лучше и быстрее развалить остатки советской системы образования.

Сегодня активную науку по воле Министерства образования и науки переместили в университеты. Научные «показатели» являются важным параметром в аккредитационных индикаторах любого университета. Но при этом профессоров и доцентов загрузили аудиторной работой так, что времени на науку у них практически не осталось.

Вся научная работа профессора проходит в «свободное от работы» время, в ущерб для его здоровья. Есть, правда, вариант имитации активной научной деятельности, – он устраивает всех, особенно университетское начальство, которое, не вкладывая в науку ничего, получает максимальный результат, измеряемый чаще всего объемом заработанных для университета денег, количеством опублико-

ванных в ваковских журналах статей, числом изданных монографий и учебников. Понятно, что такая «наука» обречена на вырождение и деградацию.

Ученые сегодня не имеют возможности проводить серьезную экспериментальную работу, масштабную диагностику, анализ опыта. Они не могут, например, прийти в школу, т. к. юридически такие действия вызывают массу вопросов и сложностей, преодолеть которые крайне сложно.

В этой связи можно вполне обоснованно говорить о противоречиях, которые определяют развитие научно-педагогических школ:

- между объективно высокими потребностями «социального государства» (если мы его действительно хотим создать) в развитии гуманитарной науки и обеспечением реальных мер, конкретных условий, определяющих жизнедеятельность научно-педагогического сообщества;

- высоким социальным статусом, которым должен обладать ученый в социальном государстве, общественной престижностью его деятельности и критически низким положением в современном российском обществе;

- необходимостью академической свободы в оценке результатов интеллектуального труда ученых и выраженным стремлением государства ограничить академические свободы, лишить научно-педагогическое сообщество автономии, внедрив “рыночные” механизмы такой оценки;

- потребностью в академической автономии, свободе научно-педагогического сообщества в самостоятельном определении целей, содержания, ценности реализуемых научных поисков, оценке труда ученых, полученных ими результатов и административно-командной моделью организации жизнедеятельности научно-педагогического сообщества, внедрением запретительно-ограничительной идеологии в отношениях ученых и Министерства образования и науки;

- необходимостью преодоления академического монизма, демократизации жизни научно-педагогического сообщества, расширением пространства выражения учеными множества мнений, вариантов путей развития науки и практики и ограничением поля выражения различных мнений границами одного единственного “правильного” субъекта – ВШЭ;

- необходимостью обеспечения социальных и экономических условий притока в на-

уку молодежи и отсутствием реальных стимулов у молодежи заниматься научно-исследовательской деятельностью и др.» [1, с. 26–28].

Доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, президент педагогического университета им А.И. Герцена Г.А. Бордовский много чего знает и помнит об образовании. Например, помнит о том, что в СССР образование не рассматривалось как категория услуги, а воспринималось как особая сфера жизнедеятельности общества, на которой так или иначе замыкались все другие области человеческой практики; замечал, что многие специалисты справедливо видели одну из самых острых проблем образования в утрате им воспитательного компонента. Но и тогда, и сегодня четко определяет свою позицию.

«Проблема не в утрате, а в переориентировании (в школе, в СМИ, Интернете) воспитательного воздействия на молодое поколение, “переключении” его на либеральные ценности в их западном варианте. Попытки переформатировать российское общество на развитие по западной либерально-глобалистской модели не только разрушают традиционные ценности, исповедовавшиеся до революции и частично в советский период, но однозначно гарантируют России ведомую (аутсайдерскую) позицию в процессе мировой глобализации, обеспечивающей доминирование западной цивилизации в евроатлантическом варианте. Это эквивалентно угрозе потери суверенитета и национальной самоидентификации.

Возвращение в школу практики образования как единства обучения и воспитания на базе традиционных морально-нравственных ценностей сегодня является доминирующей темой в дискуссии о пути выхода нашей школы из намечившегося кризиса. Такая тенденция представляется несколько однобокой, поскольку в вопросе “К жизни в каком обществе нужно готовить молодое поколение?” материальный компонент не менее важен. Авторитет советской системы образования базировался в том числе и на том, что экономика страны росла более высокими темпами, чем в других развитых странах мира, и добивалась лидирующих позиций по многим отраслям науки и техники. Современная Россия должна совершить не меньший скачок в ходе четвертой промышленной революции, чем это сделал СССР в 30–40-е гг. прошлого столетия. К сожалению, действующие образовательные стандарты на решение такой задачи не направлены – они скорее призваны готовить будущих пользовате-

лей и потребителей, а не творцов новых знаний и технологий.

Но в советской системе образования не все было идеальным. В частности, она сделала свой вклад в появление “застоя” в 1970-е гг., разрушительное “брожение умов”, в “перестройку” и “невыменяемость” девяностых. Однако было в ней и нечто главное, обращение к которому может стать ключом к решению проблемы существенного улучшения российского образования. Во-первых, это опора на традиционные морально-нравственные ценности, на которых исторически строилось наше государство. Во-вторых, системный подход к построению и функционированию образовательной сферы на базе глубокой научной проработки принимаемых решений, что доступно специалистам в области образования, а не “эффективным менеджерам”. В-третьих, комплексный подход к формированию содержания образования, способный преодолеть фрагментарность знаний сегодняшних школьников. Это возможно на базе фундаментальной основы школьных курсов, построенных с учетом темпов и направления развития современного глобализирующегося общества. Есть еще и в-четвертых, и в-пятых, однако представляется, что начать необходимо с возвращения Российской академии образования статуса ведущей научной структуры, имеющей интеллектуальный, материальный и организационный ресурс для решения всего комплекса проблем, которые стоят сегодня и, постоянно обновляясь, будут стоять в будущем. Может быть, еще более важным является восстановление общероссийской системы образования на базе достижений современной психологии и педагогической науки, включая новые образовательные технологии» [1, с. 9–13].

Ситуация рубежа XX–XXI вв., состояние гуманитарной науки обострили тревогу о российском человеке, прежде всего – русском. В истории нашего государства эта тема присутствовала всегда.

М.В. Ломоносов в XVIII в. в трактате на имя императора формулирует необходимость сохранения и размножения народа России.

Д.И. Менделеев в XIX в. считал, что для России задача увеличения народонаселения находится на первом месте.

А.И. Солженицын в конце XX в. утверждал: главная задача – сохранение русской нации.

Н.Н. Скатов в начале XXI в. пишет: «Сейчас по многим причинам русский, или – в более старой терминологии – великорусский, этнос оказался в тяжелой ситуации».

В.С. Ильин, соглашаясь с великими учеными, известными писателями и публицистами, опираясь на философию, культурологию, психологию, понимая, что во многом человек начинается в школе, задумал – сформулировал – предложил концепцию целостного учебно-воспитательного процесса, направив весь потенциал системы образования на становление человека, гражданина, профессионала.

Услышанное на конференции, посвященной памяти Владимира Сергеевича, позволяет уверенно говорить о том, что педагогическое сообщество ответственно представляет пути совершенствования отечественного образования с учетом всего происходящего в начале XXI в. Мы исходим из следующей установки: если государство настроено на развитие, общество – на укрепление, народ – на духовное сохранение, то об образовании мы должны думать постоянно, обстоятельно и неторопливо, думать и грамотно действовать, ибо предмет нашего научного и практического интереса относится не столько к актуальной, сколько к вечной теме нашей жизни, точнее теме вечно актуальной. Базовым понятием данной темы является целостный учебно-воспитательный процесс.

Многолетний научно-исследовательский и практико-образовательный опыт ВГСПУ показывает, что совершенствование отечественного образования возможно при уважительном отношении к гуманитарной науке, сакральном осознании базового понятия, бережном отношении ко всем, кто рождается, становится гражданином, семьянином, специалистом на волгоградской земле. Перерастание из педагогического института в социально-педагогический университет надо рассматривать как факт новейшей истории России, подтверждающий данную тенденцию, позволившую ВГСПУ превратиться в фактор развития важного региона страны, жители которого отличаются особыми характеристиками целостного человека. К вам, уважаемые волгоградцы, хочется приезжать, прилетать, слушать и видеть вас.

На конференции я узнал о том, что Владимир Сергеевич Ильин в юные годы учился играть на скрипке... В зрелые годы, создав научно-педагогическую школу, предложив свою образовательную концепцию, он сыграл свою партию на главном инструменте образовательного оркестра.

Сегодня отечественное образование – сосредоточие различных научно-педагогических

школ, которые звучат особенно, подобно различным инструментам симфонического оркестра. Мечтаю о том, чтобы в этом оркестре зазвучала мелодия, возвышающая человека; полноценная мелодия возможна в том случае, если в оркестре имеется основной инструмент – скрипка.

Список литературы

1. Круглый стол «Научно-педагогические школы как историко-культурный феномен России» / Г.А. Бордовский [и др.] // Педагогика. 2017. № 9. С. 9–31.
2. Научно-педагогические школы России в контексте Русского мира и образования: кол. моногр. ученых Москвы, Санкт-Петербурга, Белгорода, Волгограда, Воронежа, Гродно, Курска, Оренбурга, Ростова-на-Дону, Туль, Уссурийска / Е.П. Белозерцев [и др.]; под ред. Е.П. Белозерцева. М., 2016.
3. Павел Лукша: Будущее наступило [Электронный ресурс] // Вести образования. Диалоги об образовательной политике. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/9/25/quality_of_education/14996-pavel_luksha_budushee_nastupilo (дата обращения: 09.02.2022).
4. Правила жизни Александра Крутова // Русский дом. 2017. № 10. С. 26.
5. Фурсов А. Ковидоистерия была психоударом... // Наш современник. 2021. № 10. С. 114–126.
6. Хагуров Т.А., Остапенко А.А. Реформа образования глазами профессионального сообщества: опыт социологического исследования. М., 2014.

* * *

1. Kruglyj stol «Nauchno-pedagogicheskie shkoly kak istoriko-kul'turnyj fenomen Rossii» / G.A. Bordovskij [i dr.] // Pedagogika. 2017. № 9. S. 9–31.
2. Nauchno-pedagogicheskie shkoly Rossii v kontekste Russkogo mira i obrazovaniya: kol. monogr. uchenyh Moskvy, Sankt-Peterburga, Belgoroda, Volgograda, Voronezha, Grodno, Kurska, Orenburga, Rostova-na-Donu, Tuly, Ussurijska / E.P. Belozercev [i dr.]; pod red. E.P. Belozerceva. M., 2016.
3. Pavel Luksha: Budushchee nastupilo [Elektronnyj resurs] // Vesti obrazovaniya. Dialogi ob obrazovatel'noj politike. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/9/25/quality_of_education/14996-pavel_luksha_budushee_nastupilo (data obrashcheniya: 09.02.2022).
4. Pravila zhizni Aleksandra Krutova // Russkij dom. 2017. № 10. S. 26.
5. Fursov A. Kovidoisteriya byla psihoudarom... // Nash sovremennik. 2021. № 10. S. 114–126.
6. Hagurov T.A., Ostapenko A.A. Reforma obrazovaniya glazami professional'nogo soobshchestva: opyt sociologicheskogo issledovaniya. M., 2014.

Is the holistic educational approach in the days of the unculturation of Russia and the dehumanization of education possible?

The article is based on the report of the author at the XIIth All-Russian seminar in the memory of the professor V.S. Ilyin "The holistic educational approach: the study is continuing", devoted to the 100th anniversary of the birth of the famous national scientist-teacher. The holistic educational approach is covered as a sacral concept and phenomenon, there is made an effort to consider holistically the context of the education and the practice of the education itself in the modern Russia.

Key words: *education, heritage, student, holistic educational approach, cultural and educational environment, modern pedagogy.*

(Статья поступила в редакцию 27.02.2022)

**И.О. ПЕТРИЩЕВ, А.П. МИШИНА,
Ю.А. БУГРОВА**
(Ульяновск)

**ФОРМИРОВАНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО
УЧИТЕЛЯ В КОЛЛАБОРАТИВНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ (УНИВЕРСИТЕТ –
ЛИЦЕЙ – ДЕТСКИЙ САД)**

Освещается проблема организации коллаборативного пространства «вуз – школа – детский сад» для непрерывного образования педагогических работников. Рассмотрены понятия профессиональной компетенции, коллаборативного пространства, раскрыты особенности его организации и роль в развитии профессиональных компетенций и потенциала самоопределения студентов педвуза.

Ключевые слова: *профессиональная компетенция, коллаборативное пространство, коллаборативное обучение, непрерывное образование, технологии обучения, тьюторство.*

В Указе Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» перед отечественным

образованием ставится серьезная, амбициозная задача вхождения в десятку лучших стран мира по качеству образования. Эта цель стоит не только перед школьным образованием, но и перед профессиональным, поскольку очевидна зависимость уровня подготовки обучающихся школы от уровня подготовки специалистов. Невозможно достичь высокого уровня качества образования, не переосмыслив организацию и содержание профессиональной подготовки будущих педагогов, поскольку учитель должен быть готов к работе в стремительно меняющемся, высокотехнологическом мире и меняться сам.

Качество образования зависит и от того, какие технологии, методики, методы и приемы по формированию базовых навыков и умений и ключевых компетенций применяются в процессе обучения, как организуется работа по развитию учебной мотивации, какая создана образовательная среда и какова степень вовлечения обучающихся в образовательный процесс. В указе говорится и о создании «современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [13]. Цифровизация образования предполагает не только развитую информационно-коммуникационную инфраструктуру, использование цифровых технологий и ресурсов, но и создание особого образовательного пространства и иной организации взаимодействия субъектов образовательных отношений, нежели традиционный урок или лекция-семинар.

С одной стороны, это пространство может быть представлено цифровой средой – частью среды образовательной организации, которая насыщена различными компонентами: информацией (в данном случае – образовательным контентом), каналами ее перемещения в организации, программными ресурсами и различными устройствами (компьютерной техникой, гаджетами, серверами, инструментами презентации информации и т. д.). В этом смысле цифровая среда является одним из средств (наряду с непосредственным межличностным общением) создания, функционирования и развития интерактивной среды. Последнюю мы (вслед за О.В. Деминой и Ю.Г. Коротенковым) рассматриваем как второй аспект образовательного пространства, который предполагает формирование интерактивной позиции субъектов образовательных отношений и направлен на удовлетворение их потребностей

и интересов в достижении планируемых результатов и, соответственно, высокого качества образования [2]. При этом цифровая среда выступает опорой для развития интерактивной среды.

В первую очередь это разнородное информационное взаимодействие, включающее поиск, обработку, интерпретацию и интеграцию информации на основе использования цифровых и информационных средств общения. Цифровые и информационные технологии помогают организовать активную коммуникативную, познавательную, продуктивную деятельность и конструктивный диалог между участниками образовательных отношений.

Особый вызов образовательным организациям в обеспечении качества образования ставит дистанционное образование, с которым многие обучающиеся и педагоги впервые столкнулись в период пандемии COVID-19. От педагога потребовались умения мобильно выстраивать взаимодействие с обучающимися в интерактивной образовательной среде, использовать новые инструменты для обучения, организовывать формирующую обратную связь. Другими словами, для успешного реагирования на вызовы времени педагог должен обладать необходимым уровнем профессионализма.

Часто в качестве синонима к понятию «профессионализм» используется понятие «профессиональная компетентность», причем оба связываются с высоким уровнем квалификации [5, с. 118]. Кроме того, порой происходит смешение понятий «компетенция» и «компетентность».

Согласно «Современному словарю иностранных слов», компетенция – «осведомленность в каком-нибудь круге вопросов, в какой-нибудь области знания» [8, с. 156]. Следовательно, компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

А.В. Хуторской определяет понятие «компетенция» как «готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной ситуации» [17]. А под понятием «компетентность» ученый подразумевает «совокупность компетенций, наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области» [Там же, с. 60].

Г.В. Мухаметзянова, конкретизируя данное понятие, отмечает, что профессиональная компетенция – «это интегративная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность; способность человека реализовать на практике свою компетентность», которая определяет качество профессионального образования [12].

Несомненно, профессиональную компетенцию педагога можно оценить только лишь в его профессиональной деятельности, поскольку, как указывают Б.Г. Ананьев, А.А. Деркач, А.И. Донцов, В.И. Звонников, Н.В. Кузьмина, С.А. Назаров, О.Е. Пермяков, А.В. Хуторской, «включает систему профессиональных знаний, очерчивает круг решаемых профессиональных вопросов, позволяющих эффективно и продуктивно выполнять профессиональную деятельность» [1; 3; 4; 16; 17; 18].

Говоря о ключевых компетенциях применительно к педагогическому образованию, выделим, согласно классификации А.В. Хуторского, следующие компетенции: ценностно-смысловую, учебно-познавательную и компетенцию личностного самосовершенствования (не умаляя значимость и других компетенций), поскольку, с нашей точки зрения, именно от их сформированности в первую очередь зависит успешность профессиональной деятельности педагога.

Ценностно-смысловая компетенция, определяющая мировоззрение и ценностные установки, позволяет будущему учителю увидеть себя в педагогике, найти свое место, осознать свою значимость в обучении, воспитании и развитии детей. Очевидна и значимость учебно-познавательной компетенции, т. к. профессиональная деятельность предполагает не только наличие знаний и умений, полученных во время обучения в вузе, но и их самостоятельное приобретение и совершенствование на протяжении всей жизни. Компетенции личностного самосовершенствования, включающие самопознание, саморегуляцию, саморазвитие, предполагают формирование и развитие рефлексивных навыков и умений, умений принимать решения, личностных качеств, активной профессиональной позиции.

В профессиональном стандарте «Педагог» компетенция раскрывается через трудовые функции и рассматривается как способность осуществлять трудовые действия, успешно применять необходимые знания и умения при решении профессиональных задач [14]. Государство, общество предъявляют достаточно высокие требования к профессиональной под-

готовке будущих педагогов, и очевидной становится несостоятельность знаниевой парадигмы в профессиональном образовании. Выпускники педагогических вузов, приступая к самостоятельной деятельности, сталкиваются с тем, что знания, приобретенные в вузе, не позволяют им решать большой пласт практических задач. Это нередко приводит к оттоку молодых специалистов из образовательных организаций в первый год работы.

Поэтому для профессионального самоопределения будущих педагогов, формирования их профессиональных компетенций необходима новая образовательная среда, направленная не только на приобретение студентом значительного массива знаний и предметных умений, но и на формирование позитивного отношения к педагогической профессии, рефлексивной позиции в профессиональной деятельности, умений решать практико-ориентированные задачи. Такая образовательная среда требует обновления содержания образования и технологий обучения.

Однако значимая роль отводится особой организации взаимодействия субъектов образовательных отношений. На наш взгляд, именно коллаборативное пространство, предполагающее единое цифровое образовательное пространство и разноплановое взаимодействие на уровне «студент – студент», «студент – преподаватель», «преподаватель – преподаватель», а также «педагогический вуз – школа – детский сад и другие образовательные организации», позволит сделать процесс подготовки будущих педагогов более эффективным и качественным.

В образовательной практике нередко происходит смешение понятий, и термин *коллаборативное пространство* приравнивается к категории «коллаборативное обучение», под которым понимается обучение в партнерстве, организация групповой работы для выполнения какой-либо задачи, совместного поиска решения проблемы, проведения исследования и создания образовательного продукта (проекта). Такое обучение, как отмечают исследователи, строится на активной совместной деятельности, «тесном взаимодействии между обучающимися или между обучающимися и преподавателем» [15].

О.В. Максименкова и А.А. Незнанов определяют коллаборативное пространство также с позиций интерактивного учебного взаимодействия, но с акцентом на ИТ-инфраструктуру [10, с. 102], т. е. взаимодействие обучающихся друг

с другом и с преподавателем в онлайн-режиме, дистанционном обучении существенно отличается от взаимодействия на очных лекционно-семинарских занятиях.

В образовательной практике встречается также понимание коллаборативного пространства как особой формы сетевого или кластерного взаимодействия образовательных организаций разного уровня, а также образовательных организаций с социальными партнерами. Как правило, взаимодействие «детский сад – школа – вуз» направлено на обеспечение преемственности в образовании и развитии личности. При этом акцент на использовании единой цифровой образовательной среды часто не делается.

Интересным опытом организации коллаборативного пространства является разработанная коллективом ГБДОУ № 67 Приморского района г. Санкт-Петербурга в сотрудничестве с социальными партнерами Всероссийская образовательная онлайн-платформа «Семья – ДЕТСКИЙ САД – школа – вуз». Целью данной платформы, как отмечают разработчики, является сопровождение образовательно-воспитательной деятельности дошкольной образовательной организации и ее взаимодействие с родителями, студентами вузов и колледжей, а также педагогами других регионов. Такое взаимодействие предполагает диссеминацию практического опыта (за счет размещения практических материалов на платформе, проведения онлайн-встреч, мастер-классов и консультаций), разработку совместных проектов, а также повышение уровня педагогической культуры родителей детей дошкольного возраста.

Обобщая эти примеры, мы понимаем коллаборативное пространство как разновидность образовательного пространства, созданного образовательными организациями разного уровня на основе единой цифровой среды для решения учебно-воспитательных задач интегративного характера. Ведущая роль в данном пространстве принадлежит педагогическому университету.

Функционально такое пространство позволяет решать целый ряд прагматических образовательных задач, важнейшей из которых является обеспечение непрерывности уровней образования и подготовки педагогических кадров. Кроме того, функцией коллаборативного пространства является апробация результатов научных исследований педагогов и профессорско-преподавательского со-

става университета, что позволяет приблизить теорию к практике. Возможности коллаборативного пространства также распространяются на реализацию совместных проектов и принятие результативных решений в условиях неопределенности. Необходимо отметить, что оно объединяет кадровые, научно-методические и учебные, а также материально-технические ресурсы и обеспечивает трансфер и эффективное использование ресурсов.

Коллаборативное пространство рассматривается нами как ведущий фактор непрерывного образования, поскольку объединяются усилия всех субъектов образовательных отношений: образовательные организации в рамках коллаборации получают единую цифровую образовательную среду, образовательно-социальное взаимодействие позволяет сделать процесс обучения открытым, гибким, индивидуализированным и персонализированным, объединение личностных ресурсов становится источником мотивации, средством оказания адресной помощи, условием самореализации личности.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова (УлГПУ) при грантовой поддержке Министерства просвещения и воспитания Ульяновской области на базе МБОУ МБОУ «Губернаторский лицей № 101 имени Ю.И. Латышева» (включающего и дошкольное, и общее образование) реализует региональный проект «Коллаборативное пространство по реализации дополнительных общеразвивающих программ и организации непрерывного образования педагогических работников». Кроме того, университет в формате сетевого взаимодействия со школами-партнерами Ульяновской области и соседних регионов реализует образовательную программу профильного обучения школьников в университетских классах, которые получили название «распределенный лицей» и в которых преподавание профильных предметов осуществляют преподаватели университета.

Распределенный лицей УлГПУ создан с целью обеспечения преемственности между общим и профессиональным образованием, направлен на развитие потенциала профессионального самоопределения, а также социальное и эмоциональное развитие обучающихся 10–11-х классов. Обучающиеся распределенного лицея активно взаимодействуют со студентами университета и таким образом интегрируются в социальную жизнь университета.

Коллаборативное пространство эффективно влияет на личностное становление и профессиональное самоопределение будущих педагогов, поскольку студент активно включен в профессиональную образовательную деятельность, приобщается к профессии посредством педагогических проб и практик, осознает свою ценность и значимость. Значительное место в такой организации образовательного процесса отводится образовательным технологиям, построенным на интерактивном взаимодействии: технологии взаимообучения, проблемного и исследовательского обучения, решению практических педагогических и ситуативных задач, деловым играм, учебному проектированию, дискуссиям, участию в мастер-классах, научно-практических конференциях и др. Это предполагает и изменение позиции преподавателя вуза, который выступает равноправным субъектом учебного взаимодействия, обеспечивая групповую коммуникацию, координирует и направляет деятельность группы, консультирует студентов и стимулирует их профессиональное развитие. Педагогу необходимо с учетом индивидуально-типологических особенностей и интересов обучающихся, на основе выявления затруднений в организации самостоятельной работы гибко использовать различные источники информации и формы организации деятельности студентов для развития мыслительной активности, рефлексивной позиции, самостоятельности, таким образом способствуя формированию профессиональных компетенций и потенциалу самоопределения будущих педагогов.

Коллаборативное пространство «педагогический университет – лицей – детский сад» предусматривает с целью обеспечения системы непрерывного образования организацию тьюторской практики-стажировки студентов УлГПУ в МБОУ «Губернаторский лицей № 101 имени Ю.И. Латышева». Такая практика обусловлена функционированием на базе лицея университетских классов, в которых реализуется образовательная модель «Школа полного дня». Она охватывает уровень как общего, так и дошкольного образования, поскольку структурным подразделением лицея является детский сад «Уникум», обеспечивающий контингент для начальной школы. В процессе тьюторской практики студенты имеют возможность увидеть преемственность между детским садом и школой как в содержании образования, так и в использовании образовательных технологий.

В рамках реализации проекта «Коллаборативное пространство по реализации дополнительных общеразвивающих программ и организации непрерывного образования педагогических работников» актуализировалась проблема оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов, разработки и выбора диагностического инструментария. Авторами контрольно-измерительных материалов по оценке сформированности профессиональных компетенций у студентов [11] предлагается проводить квалификационное испытание для студентов по итогам освоения основных профессиональных образовательных программ – это выполнение тестовых заданий (не менее 100 вопросов с выбором ответа) и кейса, включающего описание педагогической ситуации и 4 заданий на анализ ситуации, выделение проблемы и выявление причины, формулирование задач и планирование профессиональных действий. Такой подход позволяет в первую очередь определить сформированность учебно-познавательной компетенции.

Поскольку в реализации проекта участвуют студенты, еще не полностью освоившие ОПОП, то мы ограничились только выполнением кейсов – решением педагогических ситуаций – для определения стартового уровня сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов. Предварительные результаты показали, что наибольшие трудности у студентов возникают при выполнении таких трудовых действий, как «разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы» [14], «формирование универсальных учебных действий обучающихся» [Там же] и метапредметных компетенций, оказание адресной помощи обучающимся и разработка и реализация программ индивидуального развития (формулировки трудовых действий соотносятся с формулировками профессионального стандарта «Педагог») [Там же].

С целью минимизации рисков, связанных с недостаточной сформированностью профессиональных компетенций, все студенты-практиканты предварительно прошли обучение в Центре тьюторского сопровождения УлГПУ, где получили теоретическую подготовку в области применения тьюторских технологий. И уже на практике участвовали в разработке индивидуальных образовательных траекторий обучающихся и воспитанников и адаптации учебных программ, создании адаптивной про-

странственной образовательной среды, помогли учителю (воспитателю дошкольной группы) определить содержание образования тьютора, подобрать методы и средства обучения, провести индивидуальные консультации в учебное и во внеурочное время, тем самым сделать обучение более дифференцированным, «пошаговым». Такое «погружение» будущих педагогов направлено на формирование ценностных установок и развитие профессионального интереса, мотивации, самоопределение в профессии педагога.

Таким образом, единая цифровая образовательная среда, ресурсная база УлГПУ и лицея становится той образовательной средой, в которой происходит профессиональное самоопределение и развитие профессиональных компетенций будущего педагога, поскольку в процессе стажировки студенты-тьюторы посещают уроки и внеурочные занятия как опытных, так и молодых педагогов, самостоятельно проводят занятия, участвуют в организации и проведении воспитательных мероприятий, деятельности творческих лабораторий, учатся анализировать и оценивать свою деятельность.

Активное участие студентов-тьюторов в профессиональной деятельности не только обеспечивает качество образования и реализацию индивидуальных образовательных потребностей обучающихся лицея, но и способствует углублению знаний студентов по основной специальности и смежным дисциплинам, освоению практикантами новых технологий и методов, учит строить собственный образовательный маршрут, повышает самооценку, активизирует самостоятельную познавательную деятельность, тем самым формирует профессиональные компетенции будущего педагога.

Включение студентов в активную педагогическую деятельность уже на этапе педагогической практики стимулирует профессиональный рост как начинающих педагогов, так и опытных, а коллаборативное пространство предоставляет возможности для развития информационных и коммуникативных способностей и умений, критического мышления, самооценки, рефлексии, создает условия для самовыражения и проявления самостоятельности. Важно, что при этом и для преподавателей университета такая образовательная среда – это стимул для профессионального роста и творческого поиска, поскольку дает возможность апробировать результаты научных исследований и проектов, реализовать совместные проекты.

Таким образом, коллаборативное пространство «университет – лицей – детский сад» по реализации дополнительных общеразвивающих программ и организации непрерывного образования педагогических работников носит развивающий характер и является эффективной средой для развития профессиональных компетенций будущих педагогов.

Список литературы


1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб., 2001.
2. Демина Е.В. Информационная интерактивная среда как ресурс подготовки преподавателей вузов к исследовательской деятельности в системе магистратуры // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 1(17). С. 96–101.
3. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма. М., 1993.
4. Деркач А.А., Назаров С.А. Профессиональное самоопределение: сущность, структура, содержание // Акмеология. 2018. № 1(65). С. 5–8.
5. Дунаева Е.С. Тенденции формирования профессиональной компетентности студентов-дефектологов в процессе воспитательной работы [Электронный ресурс] // Актуальные вопросы современной науки. 2014. № 38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-studentov-defektologov-v-protseesse-vospitatelnoy-raboty> (дата обращения: 22.11.2021).
6. Капарулина О.Н. Педагогические возможности образовательного пространства комплекса «лицей-вуз»: теоретический аспект [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 3. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2014/03/33130> (дата обращения: 11.11.2021).
7. Концепция исследования компетенций учителей [Электронный ресурс]. URL: <https://tcs.statgrad.org/download/93714.doc> (дата обращения: 05.09.2016).
8. Крысин Л.П. Современный словарь иностранных слов. М., 2014.
9. Курнешова Л.Е., Дыдзинская Д.В. Диагностика профессиональных компетенций педагогов в соответствии с профессиональным стандартом: обзор практик, методов, инструментов [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2016. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-professionalnyh-kompetentsiy-pedagogov-v-sootvetstvii-s-professionalnym-standartom-obzor-praktik-metodov-instrumentov> (дата обращения: 10.12.2021).
10. Максименкова О.В., Незнанов А.А. Коллаборативные технологии в образовании: как выстроить эффективную поддержку гибридного обучения? [Электронный ресурс] // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kollaborativnyye-tehnologii-v-obrazovanii-kak-vystroit-effektivnyuyu-podderzku-gibridnogo-obucheniya> (дата обращения: 15.10.2021).
11. Марголис А.А., Сафронова М.А., Панфилова А.С., Шишляникова С.М. Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 77–91.
12. Мухаметзянова Г. Проектно-целевой подход императив формирования профессиональной компетентности [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2008. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektno-tselevoy-podhod-imperativ-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti> (дата обращения: 10.12.2021).
13. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 10.11.2021).
14. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями): приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 окт. 2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 18.10.2021).
15. Павельева Н.В. Коллаборативное обучение как модель эффективной реализации образовательного процесса [Электронный ресурс] // Образование. Карьера. Общество. 2010. № 3(29). С. 30–37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kollaborativnoe-obuchenie-kak-model-effektivnoy-realizatsii-obrazovatel'nogo-protsessa> (дата обращения: 18.09.2021).
16. Пермяков О.Е., Менькова С.В. Диагностика формирования профессиональных компетенций. М., 2010.
17. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Нар. образование. 2003. № 2. С. 58–64.
18. Челышкова М.Б., Звонников В.И., Давыдова О.В. Оценка компетенций в образовании: учеб. пособие. М., 2011.
19. Чечева Н.А. Результаты мониторинга уровня сформированности профессиональных компетенций педагога // Науч. диалог. 2015. № 12(48). С. 474–484.

* * *

1. Anan'ev B.G. O problemah sovremennogo che-lovekoznaniya. SPb., 2001.

2. Demina E.V. Informacionnaya interaktivnaya sreda kak resurs podgotovki prepodavatelej vuzov k issledovatel'skoj deyatel'nosti v sisteme magistratury //

- Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2015. № 1(17). S. 96–101.
3. Derkach A.A., Kuz'mina N.V. Akmeologiya – nauka o putyah dostizheniya vershin professionalizma. M., 1993.
4. Derkach A.A., Nazarov S.A. Professional'noe samoopredelenie: sushchnost', struktura, sodержanie // Akmeologiya. 2018. № 1(65). S. 5–8.
5. Dunaeva E.S. Tendencii formirovaniya professional'noj kompetentnosti studentov-defektologov v processe vospitatel'noj raboty [Elektronnyj resurs] // Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki. 2014. № 38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-studentov-defektologov-v-protsesse-vospitatel'noj-raboty> (data obrashcheniya: 22.11.2021).
6. Kaparulina O.N. Pedagogicheskie vozmozhnosti obrazovatel'nogo prostranstva kompleksa «licej-vuz»: teoreticheskij aspekt [Elektronnyj resurs] // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. 2014. № 3. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2014/03/33130> (data obrashcheniya: 11.11.2021).
7. Koncepciya issledovaniya kompetencij uchitelej [Elektronnyj resurs]. URL: <https://tcs.statgrad.org/download/93714.doc> (data obrashcheniya: 05.09.2016).
8. Krysin L.P. Sovremennyy slovar' inostrannyh slov. M., 2014.
9. Kurneshova L.E., Dydzinskaya D.V. Diagnostika professional'nyh kompetencij pedagogov v sootvetstvii s professional'nym standartom: obzor praktik, metodov, instrumentov [Elektronnyj resurs] // Nauka i shkola. 2016. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-professionalnyh-kompetentsiy-pedagogov-v-sootvetstvii-s-professionalnym-standartom-obzor-praktik-metodov-instrumentov> (data obrashcheniya: 10.12.2021).
10. Maksimenkova O.V., Neznanov A.A. Kollaborativnye tekhnologii v obrazovanii: kak vystroit' effektivnyu podderzhku gibridnogo obucheniya? [Elektronnyj resurs] // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2019. № 1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kollaborativnye-tehnologii-v-obrazovanii-kak-vystroit-effektivnyu-podderzhku-gibridnogo-obucheniya> (data obrashcheniya: 15.10.2021).
11. Margolis A.A., Safronova M.A., Panfilova A.S., Shishlyannikova S.M. Aprobaciya instrumentariya ocenki sformirovannosti professional'nyh kompetencij budushchih pedagogov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2015. T. 20. № 5. S. 77–91.
12. Muhametzyanova G. Proektno-celevoy podhod imperativ formirovaniya professional'noj kompetentnosti [Elektronnyj resurs] // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektno-tselevoy-podhod-imperativ-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti> (data obrashcheniya: 10.12.2021).
13. O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: Ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2018 g. № 204 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (data obrashcheniya: 10.11.2021).
14. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» (s izmeneniyami i dopolneniyami): prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 18 okt. 2013 g. № 544n [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (data obrashcheniya: 18.10.2021).
15. Pavel'eva N.V. Kollaborativnoe obuchenie kak model' effektivnoj realizacii obrazovatel'nogo processa [Elektronnyj resurs] // Obrazovanie. Kar'era. Obshchestvo. 2010. № 3(29). S. 30–37. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kollaborativnoe-obuchenie-kak-model-effektivnoy-realizatsii-obrazovatel'nogo-processa> (data obrashcheniya: 18.09.2021).
16. Permyakov O.E., Men'kova S.V. Diagnostika formirovaniya professional'nyh kompetencij. M., 2010.
17. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty // Nar. obrazovanie. 2003. № 2. S. 58–64.
18. Chelyshkova M.B., Zvonnikov V.I., Davydova O.V. Ocenivanie kompetencij v obrazovanii: ucheb. posobie. M., 2011.
19. Checheva N.A. Rezul'taty monitoringa urovnya sformirovannosti professional'nyh kompetencij pedagoga // Nauch. dialog. 2015. № 12(48). S. 474–484.



Development of professional competencies of future teachers in the collaborative space (university – lyceum – nursery school)

The article deals with the issue of the organization of the collaborative space “university – school – nursery school” for the continuous education of the teaching staff. The article deals with the concepts of the professional competence and collaborative space, there are revealed the peculiarities of its organization and role in the development of the professional competencies and the potential of the self-determination in the pedagogical university.

Key words: *professional competence, collaborative space, collaborative learning, continuous education, teaching technologies, tutoring.*

(Статья поступила в редакцию 20.02.2022)

*Т.В. КАРАСЁВА, А.М. ЛОЩАКОВ
(Иваново)*

**ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД
К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ
БЕЗОПАСНОГО ТИПА В СИСТЕМЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ***

Обосновываются сущность целостного подхода к формированию личности безопасного типа у студентов высших учебных заведений. Рассматриваются содержание и характеристики компонентов личности безопасного типа студента. Раскрываются основные направления и описывается опыт формирования личности безопасного типа в системе высшего образования.



Ключевые слова: *целостный подход, личность безопасного типа, высшее образование.*

Стратегия национальной безопасности Российской Федерации в числе ведущих стратегических национальных приоритетов определяет «сбережение народа России и развитие человеческого потенциала» [17]. Значительная роль в обеспечении безопасности и здоровья обучающихся и развитии просвещения по данному направлению отводится системе образования [13].

Актуальность исследований формирования безопасной среды в образовательных организациях разных типов закреплена в Программе фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030), утвержденной Распоряжением Правительства РФ от 31 декабря 2020 г. № 3684-р. В соответствии с этим важным является научно-практическое обоснование формирования социального здоровья и безопасной жизнедеятельности как важнейших составляющих ресурсов человека и общества, основы профилактики социально значимых заболеваний и противодействия социокультурным угрозам.

Одним из ведущих подходов к решению задач воспитания здорового и безопасного образа жизни в учреждениях высшего образования является целостный подход. С методологических позиций целостный подход к форми-

рованию личности безопасного типа студентов предполагает как минимум три позиции:

1) представление о личности безопасного типа как системном многокомпонентном психологическом образовании, объекте междисциплинарных исследований;

2) создание педагогической системы формирования личности безопасного типа с учетом междисциплинарных связей;

3) обеспечение целостности и комплексирование учебного, воспитательного и научно-го процессов.

Существует много подходов к трактовке категории личности безопасного типа поведения. При всем многообразии взглядов структура данной категории включает мотивационные, ценностно-смысловые, когнитивные, поведенческие аспекты, эмоционально-волевую регуляцию и личностные качества [8]. Для формирования у студента личности безопасного типа необходима выработка навыков и умений безопасной жизнедеятельности, обучение основам профилактики вероятных опасностей [15]. Среди целей (критериев) формирования такой личности авторы выделяют: осознание собственной роли в обеспечении безопасной жизнедеятельности; целевые установки в контексте продуцирования потенциала безопасности существования человека; общинно-коллективистские мотивы взаимной помощи; овладение практическими навыками безопасного поведения и способами минимизации внутренних угроз; активное общественное поведение и психологическую устойчивость [2; 15; 16].

Обобщая результаты собственных исследований и исследований наших учеников, мы пришли к пониманию такого интегрального критерия сформированности личности безопасного типа студента, как культура безопасности, включающая содержательные и психологические компоненты. Культуру безопасности студента мы понимаем как опыт в сфере здорового и безопасного образа жизни и готовность его реализации. В психологической структуре готовности к безопасному поведению выделяются аксиологический, мотивационно-целевой, когнитивный, деятельностный, эмоционально-волевой, креативный, адаптационный и рефлексивный компоненты.

Личность студента с социально безопасным поведением имеет высокий уровень развития мотивации к обеспечению своей безопасности и безопасности окружающих лю-

* Публикуется в рамках XII Всероссийского семинара памяти профессора В.С. Ильина «Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается».

дей; высокую коммуникативную активность; способность к развитию толерантного поведения и высокий уровень устойчивости к стрессу. Преобладающими в экстремальных ситуациях стратегиями совладающего поведения являются самоконтроль, планирование решения проблемы и принятие ответственности на себя [12].

Содержательно культура безопасности студента включает компоненты социальной (внутренней, внешней), природной (биотической, абиотической) и техногенной (производственной, транспортной, пожарной) безопасности. Необходимо подчеркнуть, что культура безопасности является динамичным образованием, зависящим от этапа жизни человека и внешних условий. Образно говоря, целостный подход к формированию личности безопасного типа должен проявляться не только по горизонтали, но и по временной вертикали.

Так, пандемия COVID-19 обострила проблему безопасности осуществления образовательной деятельности в условиях перехода на удаленное обучение, которое породило технологические и коммуникативные риски [14]. Возникла необходимость создания условий для активизации ресурсов студентов, способствующих преодолению опасностей изоляции и удаленного обучения:

- переосмысление личной повседневности;
- активизация социальной коммуникации;
- обретение новой идентичности для преодоления позиции уникальности [1].

В структуре личности безопасного типа в современных условиях возрастает доля информационной культуры, которой должны обладать все без исключения студенты. Для сравнения, по данным опроса 396 студентов, проведенного нами в 2005 г. на базе Шуйского государственного педагогического университета, Интернет в качестве источников учебной информации оказался на одном из последних мест, значительно уступая преподавателям и книгам [10]. Сегодня ситуация прямо противоположная: Интернет, наряду с удобным источником информации, часто становится территорией борьбы за умы и души молодежи, зоной информационного риска. В связи с этим одним из национальных стратегических приоритетов России является «защита российского общества от внешней идейно-ценностной экспансии и внешнего деструктивного информационно-психологического воздействия, недопущение распространения продукции экстремистского содержания, пропаганды насилия, расовой и религиозной нетерпимости и межнациональной розни» [17].

Рост академической мобильности актуализировал проблему межнациональных аспектов формирования личности безопасного типа студентов. Проведенные в Ивановском государственном университете с 2007 по 2021 г. комплексные исследования с участием около 3 000 российских и иностранных студентов показали, что достаточный уровень готовности к социально безопасному поведению имеет только каждый пятый студент. С помощью методики «Измерение уровня готовности студентов к обеспечению социальной безопасности в социуме» и комплекса психологических методик были определены различия в уровнях развития основных компонентов готовности студентов к социально безопасному поведению. Ценностно-мотивационный компонент готовности к социально безопасному поведению у большинства студентов был сформирован на высоком уровне, адаптационный и эмоциональный – на среднем, деятельностный, когнитивный и рефлексивный компоненты – на низком. Это соответствует данным, полученным нами ранее при изучении готовности работающих и будущих педагогов к работе по формированию личности безопасного типа обучающихся.

Было выявлено, что особую сложность для иностранных студентов представляет развитие адаптационного и рефлексивного компонентов готовности к социально безопасному поведению, поскольку для их развития требуется избавление от языкового барьера (или его снижение) и приспособление к новым условиям обучения и проживания, что представляет собой более длительные процессы. Идентификация по критерию «опасный – безопасный» показала, что в обеих группах доминирующим типом поведения является безопасный тип: 67,5% российских и 73% иностранных студентов относят себя к группе безопасного типа личности. Наряду с этим для российских студентов среди объектов, вызывающих опасность, указываются лица других национальностей, не выполняющие нормы поведения, для иностранных студентов большую опасность представляют члены националистических группировок [3; 4; 10; 12; 18].

Необходимо подчеркнуть, что безопасная личность формируется только в условиях гуманной, антропоориентированной, ненасильственной педагогики [9]. М.А. Картавых с соавторами выделяет группы программно-содержательных и организационно-технологических условий, направленных на формирование личности обучающегося безопасного типа поведения [7; 8].

Классификация условий формирования у студентов личности безопасного типа

| Характеристика условий | | |
|------------------------|-------------------------------|---|
| Группа | Название | Содержание |
| 1. Внешние | Общественно-политические | Признание на всех уровнях необходимости формирования личности безопасного типа в системе образования. Создание образовательного окружения вуза с участием отраслевых партнеров в сфере безопасности |
| | Нормативно-правовые | Наличие нормативных, в том числе локальных, актов, регулирующих процесс образования в сфере безопасности |
| | Материально-технические | Материальное-техническое и финансовое обеспечение образовательного процесса в сфере безопасности |
| | Санитарно-гигиенические | Обеспечение санитарных норм и правил в вузе |
| | Кадровые | Компетентность ППС в области формирования у студентов личности безопасного типа |
| 2. Внутренние | Организационно-педагогические | Разработка и внедрение комплексной системы формирования у студентов личности безопасного типа |
| | Социально-педагогические | Создание вербальной, культурологической, экологической, эмоциональной здоровьесберегающей и безопасной образовательной среды в вузе |
| | Психолого-педагогические | Научно-методическое и информационное обеспечение образовательного процесса в сфере безопасности. Психолого-педагогическое сопровождение формирования у студентов личности безопасного типа |

Условия формирования у студента личности безопасного типа с позиции целостного подхода можно классифицировать следующим образом (см. табл. выше). Многие авторы подчеркивают отсутствие необходимых педагогических условий для обучения студентов проблемам безопасности. Одним из последствий этого является неготовность будущих и работающих педагогов и психологов к работе по формированию личности безопасного типа [9]. Этот вывод подтверждается в исследованиях, выполненных в разные годы, под руководством Т.В. Карасёвой. Согласно полученным данным, доля учителей с низким уровнем готовности составляет 43,1%, среди преподавателей колледжей этот показатель составляет 50%, среди будущих педагогов – от 46,9 до 60%. На этом фоне относительно благополучно выглядят воспитатели детских образовательных учреждений, среди которых только 5,7% имеют низкий уровень готовности. Углубленный анализ готовности позволил выявить общую для всех групп закономерность: опережающее развитие ценностно-мотивационного компонента, особенно по сравнению со слабо развитыми деятельностным и рефлексивным компонентами.

Рассматривая средства формирования всесторонне развитой личности как педагогическую категорию, В.С. Ильин указывал, что они должны в единстве развивать как отдельные компоненты личности, так и личность в целом [5]. Любое педагогическое средство наряду с узкоприкладными призвано решать широкие задачи формирования личности.

В соответствии с этим важным является проектирование основных образовательных программ в контексте формирования социальной безопасности студентов. Учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» без интеграции с другими предметами не может эффективно решать эту задачу. Особенностью педагогической системы здесь должны быть междисциплинарные связи. Этот подход мы использовали при проектировании ООП «Физкультурно-оздоровительная деятельность» направления подготовки 49.03.01 «Физическая культура». Для подготовки будущих бакалавров физической культуры нами было разработано методическое обеспечение дисциплин «Основы медицинских знаний и ЗОЖ», «Психология здоровья», «Профилактика наркомании средствами спорта», «Основы антидопингового обеспечения», «Гигиени-

ческие основы физкультурно-спортивной деятельности», «Социология здоровья и общеоздоровительной ФК», «Психология и педагогика ФК и С», «Первая помощь». Их содержание было актуализировано в соответствии с современными задачами формирования социальной безопасности.

Следующим этапом мы видим интеграцию с дисциплинами гуманитарного профиля. Теория целостного процесса формирования личности, единства учебного и воспитательного процесса служит основанием реализации комплексного подхода в формировании гармоничной личности безопасного типа [6]. Актуальность данного подхода подтверждается тем, что в настоящее время система образования на государственном уровне рассматривается как основа для интеллектуального, духовно-нравственного, физического развития и формирования социально ответственной личности [17].

Наш многолетний опыт работы в высшей школе доказывает эффективность внедрения комплексных программ формирования здорового и безопасного образа жизни студентов. Среди разработанных нами проектов можно указать «Здоровый образ жизни – от преподавателя к студенту» (диплом первой степени на II Всероссийском конкурсе моделей и проектов воспитательной деятельности в вузах России); «Высшая педагогическая школа – культуре здоровья нации» (золотая медаль «Лауреат ВВЦ» за создание комплексной программы по формированию культуры здоровья участников образовательного процесса); «Критерии социального здоровья участников образовательного процесса в системе мониторинга качества образования» (одобрены центром проблем качества образования Министерства образования); комплексная программа «Образование и здоровье».

Как указывалось выше, одним из векторов реализации целостного подхода к формированию личности безопасного типа студента является интеграция учебной, воспитательной и научной деятельности. В высшей школе именно научная, экспериментальная деятельность позволяет студентам в процессе исследований закреплять и углублять знания, полученные в ходе освоения учебных дисциплин. Необходимо подчеркнуть важность развития научно-исследовательских студенческих лабораторий. В 2012 г. в ШГПУ (в настоящее время Шуйский филиал ИвГУ) нами была разработана программа развития научных исследований студентов и молодых ученых «Мониторинг здоровья и формирование здорово-

го образа жизни», которая послужила основой создания одноименной лаборатории (в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России»). Деятельность данной лаборатории позволила не только расширить базу комплексных исследований студентов и преподавателей, но и создать современное научно-методическое обеспечение подготовки в сфере социальной безопасности. Всего под руководством профессоров Т.В. Карасёвой и С.Н. Толстова было выполнено 16 диссертаций по психолого-педагогическим и медико-социальным аспектам формирования здорового образа жизни и социальной безопасности, что иллюстрирует междисциплинарный характер данной проблемы.

Важную просветительскую и воспитательную миссию в формировании личности безопасного типа выполняют научно-практические конференции с участием студентов и приглашением ведущих специалистов. Проведение таких конференций («Профилактика аддиктивного поведения учащейся молодежи», «Профилактика ВИЧ-инфекции в контексте культуры здоровья педагога», «Профилактика аддиктивного поведения студенческой молодежи», «Здоровье, образ жизни и образование» и др.) всегда вызывает большой интерес у студентов при обсуждении вопросов здоровьесберегающего поведения и стимулирует их к дальнейшему образованию и самообразованию в этой области.

В заключение на основании анализа литературных данных и обобщения опыта собственной научно-образовательной деятельности можно сделать вывод о том, что целостный подход является действенным механизмом в формировании личности безопасного типа в системе высшего образования.

Список литературы

1. Баранова В.А., Савина О.О. Повседневность пандемии: решение жизненных задач преодолению трудностей в условиях самоизоляции // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: сб. науч. ст. X Междунар. науч.-практ. конф. Ульяновск, 2021. С. 49–57.
2. Губанов В.М., Михайлов Л.А., Соломин В.П. Чрезвычайные ситуации социального характера и защита от них. М., 2007.
3. День Тхи Тхиен Ай, Карасева Т.В., Толстов С.Н. Проблемы социальной безопасности российских и иностранных студентов. Иваново, 2017.
4. День Тхи Тхиен Ай. Психолого-педагогические аспекты развития готовности иностранных студентов к социально безопасному поведению: дис. ... канд. психол. наук. М., 2018.

5. Ильин В.С. Средства формирования всесторонне развитой личности как педагогическая категория [Электронный ресурс] // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2012. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-formirovaniya-vsestoronne-razvitoj-lichnosti-kak-pedagogicheskaya-kategoriya> (дата обращения: 27.01.2022).
6. Ильин В.С. Целостный подход к трактовке органического единства учебного и воспитательного процессов [Электронный ресурс] // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2012. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tselostnyy-podhod-k-traktovke-organicheskogo-edinstva-uchebnogo-i-vospitatelnogo-protsessov> (дата обращения: 27.01.2022).
7. Картавых М.А., Бичева И.Б., Попова Л.В. [и др.]. Педагогические условия формирования личности безопасного типа поведения в образовательном процессе вуза // Вестн. Минин. ун-та. 2015. № 4(12). С. 18.
8. Картавых М.А., Веряскина М.А. Педагогические условия изучения студентами проблем обеспечения экологической безопасности [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/120-15636> (дата обращения: 28.08.2015).
9. Коджаспиров А.Ю., Коджаспирова Г.М., Ерофеева М.А., Полякова Л.В. Формирование личности безопасного типа поведения у школьников как одно из условий комфортности образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2019. № 1(37). С. 223–235.
10. Лошаков А.М., Карасёва Т.В. Проблемы информационного сопровождения образовательного процесса в педагогическом вузе // Здоровье, образ жизни и образование: сб. материалов по итогам «Недели науки». Вып. III. Шуя, 2006. С. 4–6.
11. Лошаков А.М., Карасёва Т.В. Психолого-педагогические основания формирования культуры здоровья студентов классического университета. Иваново, 2018.
12. Май Тхи Куи, Карасёва Т.В., Толстов С.Н. Особенности ценностно-мотивационного компонента культуры здоровья вьетнамских студентов // Науч. поиск. 2015. № 2.1. С. 25–26.
13. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федер. закон Рос. Федерации от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ: принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г.: одобр. Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. с изменениями 2020 г. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/3.html> (дата обращения: 21.05.2021).
14. Полунина Л.Н. Безопасность педагогического взаимодействия при переходе на удаленное обучение в чрезвычайной ситуации [Электронный ресурс] // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 10(163). С. 66–72. URL: <http://newizvestia.vspu.ru/index.php/izvestia/issue/view/21/30> (дата обращения: 01.02.2022).
15. Пономарева И.А. Современные педагогические технологии в формировании у студентов культуры личности безопасного типа [Электронный ресурс] // Таврический научный обозреватель. 2017. № 10-2(27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-pedagogicheskie-tehnologii-v-formirovanii-u-studentov-kultury-lichnosti-bezopasnogo-tipa> (дата обращения: 13.07.2021).
16. Саркисян Г.Т. Личность безопасного типа поведения [Электронный ресурс] // Мол. ученый. 2020. № 49.1(339.1). С. 16–17. URL: <https://moluch.ru/archive/339/76209/> (дата обращения: 14.01.2022).
17. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации: утв. Указом Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400 [Электронный ресурс]. URL: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/QZw6hSk5z9gWq0plD1ZzmR5cER0g5tZC.pdf> (дата обращения: 02.09.2021).
18. Тхи Тхиен Ай, Карасёва Т.В., Толстов С.Н. Проблемы социальной безопасности российских и иностранных студентов. Иваново, 2017.
- * * *
1. Baranova V.A., Savina O.O. Povsednevnost' pandemii: reshenie zhiznennykh zadach preodolenie trudnostej v usloviyah samoizolyacii // Lichnost' v ekstremal'nykh usloviyah i krizisnykh situacijah zhiznedeyatel'nosti: sb. nauch. st. X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ul'yanovsk, 2021. S. 49–57.
2. Gubanov V.M., Mihajlov L.A., Solomin V.P. Chrezvychajnye situacii social'nogo haraktera i zashchita ot nih. M., 2007.
3. Din' Thi Thien Aj, Karaseva T.V., Tolstov S.N. Problemy social'noj bezopasnosti rossijskikh i inostrannykh studentov. Ivanovo, 2017.
4. Din' Thi Thien Aj. Psihologo-pedagogicheskie aspekty razvitiya gotovnosti inostrannykh studentov k social'no-bezopasnomu povedeniyu: dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2018.
5. Il'in V.S. Sredstva formirovaniya vsestoronne razvitoj lichnosti kak pedagogicheskaya kategoriya [Elektronnyj resurs] // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2012. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sredstva-formirovaniya-vsestoronne-razvitoj-lichnosti-kak-pedagogicheskaya-kategoriya> (data obrashcheniya: 27.01.2022).
6. Il'in V.S. Celostnyj podhod k traktovke organicheskogo edinstva uchebnogo i vospitatelnogo processov [Elektronnyj resurs] // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2012. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tselostnyy-podhod-k-traktovke-organicheskogo-edinstva-uchebnogo-i-vospitatelnogo-protsessov> (data obrashcheniya: 27.01.2022).
7. Kartavyh M.A., Bicheva I.B., Popova L.V. [i dr.]. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya lichnosti bezopasnogo tipa povedeniya v obrazovatel'nom processe vuza // Vestn. Minin. un-ta. 2015. № 4(12). S. 18.
8. Kartavyh M.A., Veryaskina M.A. Pedagogicheskie usloviya izucheniya studentami problem obespecheniya ekologicheskoy bezopasnosti [Elektronnyj

resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/120-15636> (data obrashcheniya: 28.08.2015).

9. Kodzhaspirov A.Yu., Kodzhaspirova G.M., Erofeeva M.A., Polyakova L.V. Formirovanie lichnosti bezopasnogo tipa povedeniya u shkol'nikov kak odno iz uslovij komfortnosti obrazovatel'noj sredy // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019. № 1(37). S. 223–235.

10. Loshchakov A.M., Karasyova T.V. Problemy informacionnogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo processa v pedagogicheskom vuze // *Zdorov'e, obraz zhizni i obrazovanie: sb. materialov po itogam «Nedeli nauki»*. Vyp. III. Shuya, 2006. S. 4–6.

11. Loshchakov A.M., Karasyova T.V. Psihologo-pedagogicheskie osnovaniya formirovaniya kultury zdorov'ya studentov klassicheskogo universiteta. Ivanovo, 2018.

12. Maj Thi Kui, Karasyova T.V., Tolstov S.N. Osobennosti cennostno-motivacionnogo komponenta kultury zdorov'ya v'etnamskih studentov // *Nauch. poisk*. 2015. № 2.1. С. 25–26.

13. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii [Elektronnyj resurs]: Feder. zakon Ros. Federacii ot 29 dek. 2012 g. № 273-FZ: prinyat Gos. Dumoj Feder. Sobr. Ros. Federacii 21 dek. 2012 g.: odobr. Sovetom Federacii Feder. Sobr. Ros. Federacii 26 dek. 2012 g. s izmeneniyami 2020 g. URL: <http://zakon-ob-obrazovaniyu.ru/3.html> (data obrashcheniya: 21.05.2021).

14. Polunina L.N. Bezopasnost' pedagogicheskogo vzaimodejstviya pri perekhode na udalennoe obuchenie v chrezvychajnoj situacii [Elektronnyj resurs] // *Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta*. 2021. № 10(163). S. 66–72. URL: <http://newizvestia.vspu.ru/index.php/izvestia/issue/view/21/30> (data obrashcheniya: 01.02.2022).

15. Ponomareva I.A. Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii v formirovanii u studentov kultury lichnosti bezopasnogo tipa [Elektronnyj resurs] // *Tavricheskij nauchnyj obozrevatel'*. 2017. № 10-2(27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-pedagogicheskie-tehnologii-v-formirovanii-u-studentov-kultury-lichnosti-bezopasnogo-tipa> (data obrashcheniya: 13.07.2021).

16. Sarkisyan G.T. Lichnost' bezopasnogo tipa povedeniya [Elektronnyj resurs] // *Mol. uchenyj*. 2020. № 49.1(339.1). S. 16–17. URL: <https://moluch.ru/archive/339/76209/> (data obrashcheniya: 14.01.2022).

17. Strategiya nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii: utv. Ukazom Prezidenta RF ot 2 iyulya 2021 g. № 400 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/QZw6hSk5z9gWq0plD1ZzmR5cER0g5tZC.pdf> (data obrashcheniya: 02.09.2021).

18. Thi Thien Aj, Karasyova T.V., Tolstov S.N. Problemy social'noj bezopasnosti rossijskih i inostrannyh studentov. Ivanovo, 2017.

The holistic approach to the development of the personality of safe type in the system of higher education

The article deals with the substantiation of the essence of the holistic approach to developing the personality of the safe type of the students in higher educational institutions. There are considered the characteristics and the content of the components of the personality of the safe type of the student. The authors describe the basic directions and the experience of the development of the personality of the safe type in the system of the higher education.

Key words: *holistic approach, personality of safe type, higher education.*

(Статья поступила в редакцию 17.02.2022)

А.В. КАЛАЧЕВ
(Волгоград)

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ В ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ*

Освещаются проблемы профессиональных дефицитов в процессе становления и развития отечественного образования. Главное внимание уделяется периоду второй половины XIX – начала XX в., когда произошли существенные качественные и количественные изменения в системе социально-педагогической помощи.

Ключевые слова: *профессиональные дефициты, общественное призрение, социальное реформирование, земская благотворительность, стационарная система обслуживания населения, бессловное образование.*

Рассмотрение проблем профессиональных дефицитов работников социальной сферы на современном этапе развития российского общества просто невозможно без уче-

* Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Профессиональные дефициты специалистов социальных служб» (9 ноября 2021 г.).

та накопленного исторического опыта. Проблема профессиональных дефицитов в сфере социально-педагогической помощи имеет глубокие корни в истории России. Несмотря на то, что развитие социально-педагогической помощи шло в России в общемировом контексте, оно имело свои особенности, связанные с социокультурными и цивилизационными особенностями развития нашей страны. Современные попытки разработки эффективной социально-педагогической модели без учета исторических, социально-политических, культурных традиций и закономерностей развития страны обречены на неудачу.

Под профессиональным дефицитом целесообразно понимать осознанный или неосознанный недостаток (ограничение) в профессиональной компетентности социального работника, который препятствует реализации профессиональных действий. Современное развитие общества, несомненно, способствует появлению и усилению профессиональных дефицитов, которые могут быть связаны как с общественными процессами, так и с личностными проблемами специалистов. В этой ситуации специалисту жизненно необходимо научиться анализировать свою деятельность, выявлять при этом профессиональные дефициты и затем стремиться к постепенному повышению собственной профессиональной компетентности.

Конечно, данная трактовка проблемы профессиональных дефицитов современной наукой не может быть применена к историческим традициям развития социальной помощи в России, реалиям социальной действительности во всем мире. Исследование исторических тенденций приводит нас к необходимости анализировать скорее не проблемы функционировавших институтов социальной помощи, а попытки наших предков их создать и развить — медицину, образование, приюты, богадельни и т. д. Поэтому попытаемся выявить общие характерные особенности, проблемы становления и развития социально-педагогической помощи в нашей стране.

Христианизация Древней Руси оказала решающее влияние на социальное развитие нашей страны, трансформацию общественных отношений. Это, несомненно, сказалось на характере, формах помощи и поддержки человека. Начинает формироваться христианская концепция помощи, в основе которой лежит философия деятельной любви к ближнему. Под ее влиянием широко распространяют-

ся такие простейшие виды благотворительности, как подача милостыни, оказание помощи пострадавшему, призрение болящего, нищего, сироты.

Государственная власть в России не сразу осознала противоречивый характер частной благотворительности. Стоглавый Собор 1551 г. в эпоху Ивана Грозного справедливо принял решение о контроле за бессистемной раздачей милостыни, поскольку она приводила не к уменьшению, а увеличению числа нищих. Государство приходит к пониманию необходимости регулирования попечения бедных специальными мерами. Осуществляется попытка заменить личную благотворительность идеей общественного и государственного призрения.

В Петровскую эпоху частная благотворительность довольно жестко подавляется и на первый план выходят идеи общественного призрения с позиции государственного подхода. Социальная помощь оказывается под полным контролем со стороны бюрократии, на несколько десятилетий частная благотворительность подвергается преследованиям.

Но довольно скоро обнаружилось, что казенных средств для призрения недостаточно, что трудно обойтись без привлечения частных пожертвований, без упорядочения и организации благотворительной деятельности. Обострение социальных проблем, вызванное начавшимися буржуазными реформами в России, окончательно убеждает государство в том, что именно общественная благотворительность может помочь решению многих социальных проблем.

Общество, лучше чувствуя и понимая народные нужды, должно было бы возглавить дело попечения о нуждающихся. У государства оставалась бы направляющая, контролирующая и помогающая в сложных ситуациях функции. Это позволило бы ускорить процесс оказания социальной помощи. Главную роль получили бы органы местного самоуправления вместо государственных.

Эпоха великих реформ кардинально повлияла на систему оказания помощи в России. После отмены крепостного права понадобилось провести реформы в других областях общественной жизни.

Рассмотрим значение земской реформы как ключевой в организации социально-педагогической помощи в дореволюционной России. В соответствии с земским положением 1864 г., все функции приказов обще-

ственного призрения были переданы земским учреждениям. Система общественного призрения к моменту передачи ее в руки земских учреждений находилась в совершенно упадочном состоянии; имела весьма плохую славу о своей организации и деятельности со стороны населения, кроме того, большинство зданий, принадлежащих благотворительным учреждениям приказов общественного призрения, находились в полуразрушенном состоянии. За тридцать лет земское управление общественным призрением оказалось и прогрессивным, и эффективным: число богаделен и инвалидов домов увеличилось в пять раз, сиротских и воспитательных домов – почти в 2 раза.

Главными и самыми успешными видами земской социальной деятельности были медицина и народное образование. Спустя годы после проведения реформ в правящем классе, в том числе среди верхушки земских деятелей, утверждается мнение об определенной экономической и общественной пользе просвещения и лечения народа.

Большинство исследователей сходятся в том, что сельская медицина до конца 60-х годов XIX в. в России, по сути, отсутствовала. Статистические данные наглядно показывают постепенное изменение ситуации в лучшую сторону. В первый год существования земств (1865) в 18 губерниях на службу было приглашено 50 врачей. В 1866 г. в 29 губерниях работало 283 врача; в 1870 г. их число (в 33 губерниях) достигло 599 человек. В 1875 г. на земской работе находилось 900 врачей, в 1880 г. – 1021 человек, а в 1910 г. – уже 3 802 врача. Они работали в 2 тыс. больниц, рассчитанных на 42,5 тыс. больничных коек [1, с. 408].

Сравнительно высокая зарплата сельских земских врачей объяснялась также тяжелыми условиями их работы и быта. Это можно считать очевидным социально-профессиональным дефицитом земских служащих того времени. Трудности профессиональной деятельности земского доктора были связаны с отсутствием на селе оборудованных больниц и квартир для врачей, трудностями с лекарствами, общей бедностью деревенской жизни, постоянной угрозой эпидемий и борьбой с ними в тяжелых социально-бытовых условиях.

Земская медицина стала подлинно общественной. В ее основании лежала идея служения русскому крестьянству. Медицинские работники осуществляли не только профессиональную деятельность в непростых условиях, но и меняли нравственный климат в обществе,

несли культурные навыки, боролись с предрассудками. Медицина постепенно проникала в крестьянскую среду, некоторые эпидемии были побеждены. Это обстоятельство заметно сказалось на снижении смертности. Если в 1867 г. в России умирало 37 чел. из 1 тыс., то в 1887 г. – 34, а в 1913 – 27.

Одним из факторов, оказавших позитивное влияние на развитие земской медицины, стал переход от разъездной к стационарной системе обслуживания населения. При стационарной системе самостоятельное лечение болезней считалось правом только врача. При этом выигрывало как население, так и медицинский персонал.

Деятельность земств позволила заложить основы той врачебной службы, которая могла бы удовлетворить потребность сельских жителей в медицине. Правда, пока в 1913 г. в земских губерниях было недостаточно больниц, медицинского персонала и одна лечебница приходилась на десятки тысяч человек, до нее надо было долго добираться.

Многие специалисты справедливо считают социальную деятельность земств в сфере народного образования самой успешной. Создание и дальнейшее развитие земских школ было инициативой местного самоуправления. Государство не препятствовало открытию школ органами местного самоуправления во многом потому, что это не требовало финансового участия, но проходило под государственным контролем.

Положение о начальных училищах 1864 г. разрешало открывать школы органам местного самоуправления – и обществам, и частным лицам. Представители общественности стали членами губернских и уездных училищных советов. Целями развиваемого начального образования, ставшего бессловным, были провозглашены как элементарное просвещение народных масс, так и религиозно-нравственное воспитание.

В процессе реформирования системы образования начал формироваться новый тип начальной народной школы, основу которой составили земские школы. Они создавались в селе, в них принимали всех детей бесплатно. Но подготовленных учителей не хватало. Длительность учебного года чаще всего составляла не более 150 дней в году из-за естественной необходимости в использовании труда школьников в сезоны сельских работ [2, с. 46–47].

Данная ситуация заставляла земства активизировать и интенсифицировать просвети-

тельскую деятельность в школе. Тем не менее это не всегда находило поддержку у школьных властей.

Отношения между администрацией и земствами носили противоречивый характер. Конечно, рост просвещения, увеличение числа школ отвечали потребностям развития страны. Но правительство, понимая идеологическое значение просвещения, стремилось сохранить здесь свою монополию. Поэтому после великих реформ появляются законы, ограничивающие влияние земств на систему народного образования.

Важно отметить существенное значение развития научной педагогики в России, которую в пореформенной России возглавил выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский. На основании сформулированного великим педагогом принципа народности предполагалось создание национальной школы с привлечением земских сил.

Развитие земской школы было непростым. Только с середины 1870-х гг. положение начинает улучшаться, происходит рост земских школ в России, которые с середины 1880-х гг. становятся основным типом начальной школы. В качестве примера приведем данные по Саратовской губернии: в 1886 г. во всех училищах Министерства народного просвещения обучалось 1 700 детей, а в земских школах около 35 тыс. [5, с. 8]. Был расширен круг изучаемых предметов, использовались передовые для того времени методики обучения.

Нельзя забывать про феномен общественно-педагогического движения, получивший развитие в России в пореформенный период. К.Д. Ушинский, Н.Ф. Бунаков, Н.А. Корф, В.И. Водовозов, П.Ф. Каптерев, В.П. Вахтеров и др. успешно решали проблему научно-педагогического обеспечения практической деятельности народной школы. В обновленные учебные программы включалось новаторское содержание, методы и принципы обучения, что находило быстрый отклик в учительской среде.

Изменения в образовательной политике государства, общественные просвещенческие инициативы должны были привести к воплощению в жизнь принципа всеобщего бесплатного начального образования. Демократическая ориентация общественной жизни, стремление создать основы народной школы должны были подкрепляться свободным доступом для всех к образовательным ресурсам хотя бы начального уровня.

Статистика показывает положительную динамику развития земского образования. В начале 1900-х гг. более 2 млн детей училось в земских школах (из общего количества обучающихся в России в 4 млн чел.). Земская народная школа к началу XX в. стала лучшим типом учебных заведений в России.

Грамотных россиян в начале 60-х гг. XIX в. было 7% населения страны. По данным переписи 1897 г., доля грамотного населения в России составляла 28,4%. Показательно, что в 1902–1912 гг. в России прирост расходов на образование в 3,2 раза превысил прирост расходов на оборону. Причем фаворитом государственного бюджета стала начальная школа: с 1907 по 1912 г. ассигнования на высшие учебные заведения увеличились на 10%, на средние учебные заведения – на 74%, а на начальную школу – на 494%. Или еще вот такая статистика: в 1880 г. в ведении Министерства народного просвещения насчитывалось 22 770 начальных школ, в 1903 г. – 41 433, в 1913 г. – 69 580. В 1896 г. в этих школах было 2 274 904 учащихся, а в 1914 г. – 5 749 191 [3, с. 156–158].

Принятый в 1908 г. III Государственной думой закон о дополнительном финансировании начального образования, по сути, стал финансовым законом о введении всеобщего начального образования. Согласно закону, ежегодно отпускалось по почти 7 млн руб. на всеобщее начальное бесплатное образование.

Кроме того, важной характеристикой широкого и успешного развития начального народного образования в начале XX в. стала сложившаяся общественная ситуация, связанная с необходимостью подготовки нового типа личности – активного и образованного человека. В этот исторический момент яркие представители общественно-педагогического движения старались выносить на всеобщее обсуждение самые злободневные проблемы российского образования (децентрализация управления образованием, изменения в содержании образования, методах воспитания и т. д.).

Таким образом, благодаря результативной деятельности земств удалось приступить к осуществлению задач гуманистического и демократического развития отечественной школы, модернизировать начальную народную школу. Земское образование являлось важнейшей составляющей развития российской культуры второй половины XIX – начала XX в.

Несмотря на то, что главные успехи земств были связаны с образованием и медициной,

были и другие направления социально-педагогической помощи, которые неплохо развивались. Например, мероприятия земских учреждений, направленные на повышение платежеспособности населения, активизацию предпринимательства, организацию службы народного продовольствия. Мероприятия были направлены на адаптацию крестьянского населения страны к новой социокультурной среде. Проводилась также реабилитационная работа земства с переселенцами, погорельцами, людьми, лишившимися средств к существованию и т. д.

Кроме того, были созданы агрономическая и ветеринарная службы, развивалось кредитное и страховое дело. По мере укоренения нового экономического уклада в стране появился новый вид деятельности – экономическое содействие сельскому хозяйству. В 1913 г. расходы на экономическое содействие сельскому хозяйству составляли 7% от всего земского бюджета и занимали третье место вслед за расходами на народное образование и медицину.

К числу «необязательных» относились также расходы на поддержку деятельности разнообразных общественных благотворительных организаций. Например, в Саратовской губернии к началу XX в. таких организаций было около 20, но материальную помощь со стороны земских учреждений они получали очень незначительную. Только в 1896 г. губернское земство впервые рассмотрело вопрос об учреждении специального фонда, из которого стали выделяться средства для благотворительных обществ. Таким образом, оказание финансовой поддержки благотворительным фондам становится одним из направлений деятельности земств. В данном случае косвенно, через благотворительные общества, земства оказывали социальную помощь нуждающимся.

Только учитывая весь масштаб благотворительной деятельности земств, начинаешь понимать справедливость утверждения известного дореволюционного исследователя Е.Д. Максимова о «чисто нравственном влиянии земского самоуправления», о том, что конкретная работа земских служащих в большинстве случаев имела характер «жертвенного служения идеалам». Все это, по мнению Максимова, привело к «пробуждению, под влиянием земства, общей самодеятельности населения и развитию в нем сознания гражданско-го и общественного долга» [4, с. 126].

Ярким свидетельством успешного развития земской благотворительности является тот факт, что необязательные расходы с течением времени увеличивались. Например, если в 1871 г. необязательные расходы всех земств Саратовской губернии составляли 42,1% сметы, то к 1890 г. они достигли 69,3% [5, с. 15].

Деятельность по организации социальной помощи нуждающимся слоям населения уже в 1890-е гг. стала одной из приоритетных сфер приложения земского капитала. Всего к 1913 г. земства России тратили на социальную сферу до 55,5% своих расходов. Львиная доля этих расходов приходилась на народное образование (29,1%) и медицинскую помощь (24,1%) [3, с. 121]. Не удивительно, что именно в этих областях социальной деятельности земства достигли заметных успехов, давших основание говорить о достойном месте земской благотворительности в системе социальной помощи, сложившейся в России к началу Первой мировой войны.

В целом в это время отечественная система социальной помощи включала в себя следующие основные группы учреждений:

- городские и земские управы в крупных городах и «земских» губерниях и приказы общественного призрения, которые продолжали действовать в губерниях «неземских» (эти организации помимо содержания собственных заведений по оказанию социальной помощи координировали деятельность многих местных благотворительных организаций);
- мощные полугосударственные благотворительные организации, находившиеся, как правило, под покровительством кого-либо из членов императорской фамилии (крупнейшими среди них были Ведомство учреждений императрицы Марии Федоровны, занимавшееся в основном вопросами воспитания и призрения инвалидов детства, Императорское человеколюбивое общество, Российское общество Красного Креста и ряд других);
- чисто общественные благотворительные организации, которые действовали, как правило, по каким-либо конкретным направлениям (например, «Саратовское общество попечения о лицах, освобожденных из мест заключения»);
- разного рода ведомственные благотворительные организации, как правило, специализированные (например, Министерство финансов, определяющее государственную политику по продаже алкоголя, обязано было содержать различные общества трезвости; дела-

Г.И. ЕГОРОВА, К.С. АСЯМОЛОВА
(Сургут)
С.В. МАНЬЛОВА
(Тобольск)

ВЕКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕНИЯ ПО ЗДОРОВЬЮ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ*

Раскрываются глобальные вызовы, определяющие необходимость поиска новых моделей социальной работы с детьми с ограниченными возможностями. В рамках глобальных вызовов раскрывается концептуальная роль социальной работы с детьми с ограниченными возможностями. Обоснована система векторов повышения эффективности социальной работы с детьми с ограничениями по здоровью.



Ключевые слова: социальная работа, глобальные вызовы, векторы эффективности социальной работы с детьми с ОВЗ.

Развивающийся в XXI в. мощный процесс гуманизации общественных отношений во всем мире отразился и на отношении к людям, имеющим ограниченные возможности здоровья, и в результате определил тенденции формирования инклюзивного общества во всех развитых странах мира, в том числе и в России. В связи с этим в профессиональном сообществе актуализируется проблема создания оптимальных условий для благоприятного развития детей с ОВЗ, их социализации, социальной реабилитации, обучения, воспитания. При этом возникает множество вопросов, на ряд которых мы ответим в этой небольшой статье. Каковы вызовы, задающие необходимость поиска новой модели эффективности социальной работы? Каковы ведущие векторы эффективности социальной работы в современных условиях с детьми ОВЗ? Какова концептуальная и интегральная роль социальной работы с детьми ОВЗ? Каковы наиболее значимые точки роста эффективности социальной работы с детьми ОВЗ?

Каковы же глобальные вызовы, задающие необходимость поиска новых моделей соци-

альной работы с детьми, ограниченными по здоровью? Одним из первых вызовов назовем цифровизацию социальной работы с детьми с ОВЗ, что предусматривает смену моделей создания, сохранения и трансляции и знаний, оценки фиксации достижений в работе с такими детьми, использование в новых форматах ИКТ. Второй ключевой вызов – развитие навыков XXI в. через практико-ориентированное обучение. Это 4П-навыки (планировать, проектировать, производить, применять), 4К-компетенции (критичность, кооперация, креативность, коммуникативность). Рост требований современных работодателей – третий ключевой вызов, предусматривающий новый формат подготовки детей с ОВЗ. Экологизация социальной работы с детьми, имеющими ограничения по здоровью, – четвертый вызов, позволяющий рассматривать социальную работу с такими детьми как устойчивую здоровьесберегающую систему. Пятый ключевой вызов учитывает параметры ранней социализации детей с ОВЗ, с ориентированием на подготовку к жизнедеятельности, к получению образования и раннюю профилизацию детей с ОВЗ.

В рамках ключевых вызовов ярко вырисовывается концептуальная роль социальной работы с детьми с ОВЗ. Концептуальные позиции сегодня обоснованы и доказаны в научных исследованиях. Назовем некоторые из них:

- особый вид деятельности для обеспечения культурного, социального и материального уровня жизни детей с ОВЗ;
- особая технология профилактики и преодоления социальных противоречий и конфликтов, которые возникают в отношениях отдельных людей с обществом, что приводит к неравновесности его развития;
- средство гармонизации отношений субъектов социальной работы;
- форма практической деятельности в образовательной организации, на предприятии, направленная на гуманизацию социальных отношений [1].

Необходимость решения данных вопросов для детей с ОВЗ обостряется еще и тем, что в условиях неопределенности усиливаются возможности включения системы социальной поддержки. Отметим, что сегодня, как показывает практика, наблюдается недостаток в специалистах, оказывающих помощь детям с ОВЗ, а также в социальных учреждениях, ориентированных на работу с этой категорией детей. Все это требует повышения эффективно-

* Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Профессиональные дефициты специалистов социальных служб» (9 ноября 2021 г.).

сти технологий социальной работы с детьми ОВЗ в условиях социальных служб с учетом многообразия ограничений по здоровью [2].

Следует отметить, что выросло внимание к проблемам детей с ОВЗ в России как на научном уровне, так и на государственном. Данный факт доказывает то, что идет процесс утверждения в нашем обществе особой инклюзивной социальной среды и особой социальной модели работы с детьми ОВЗ, которые позволяют свободно развиваться и социализироваться таким детям [3].

Статистика показывает, что ежегодно в стране рождается около 30 тысяч детей с врожденными наследственными заболеваниями, среди них 70–75% являются детьми с ограничением по здоровью. Никому не стоит доказывать, что это означает существенное ограничение жизнедеятельности, появление социальной дезадаптации. Параметры социальной дезадаптации, обусловленные нарушениями в здоровье и развитии ребенка, усиливают затруднения в самообслуживании, общении, обучении, овладении в будущем профессиональными навыками.

Отметим, что в последнее время в мировой практике растет понимание значимости уникального вклада семьи в формирование у ребенка чувства идентичности [4]. Социальные службы направляют основное внимание на работу с семьями детей, находящихся в зоне риска попадания в институциональные заведения. Несмотря на наличие значительного числа научных публикаций, посвященных различным сторонам проблемы социальной работы, социальной защиты и поддержки детей с ОВЗ, остается востребованной актуализация общих требований, учитываемых при разработке и наполнении содержания и видов деятельности с такими детьми. Раскроем некоторые общие требования:

- регулярный мониторинг потребностей семей, воспитывающих детей с ОВЗ;
- оказание услуг в сфере социальной защиты, здравоохранения, образования;
- ранняя помощь и сопровождение для повышения доступности мероприятий по абилитации и реабилитации детей с ОВЗ;
- возможность обучения членов семьи методикам реабилитации;
- активная работа центров с комплексными услугами дневного и временного пребывания детей с ОВЗ;
- активное просвещение семей о мероприятиях по организации системы ранней помощи детям с ОВЗ и их сопровождения;

- организация доступа детей с ОВЗ к качественному образованию всех уровней;

- интегративное взаимодействие медицинских, социальных, образовательных организаций, задействованных в реабилитации детей с ОВЗ.

Отметим значимость социальной работы с детьми, имеющими ограничения по здоровью [5; 6]. Безусловно, необходим индивидуальный подход к личности ребенка. Крайне важно понимать всестороннее развитие не как развитие определенных сторон и качеств личности, а как их органическое единство и целостность. Основной воспитательной задачей является реализация личностно ориентированного подхода к воспитанию.

В этой связи практика работы показывает эффективность решения педагогических задач, ориентированных на укрепление здоровья; развитие духовной, нравственной, интеллектуальной и социально-культурной сфер личности ребенка с ОВЗ, что способствует успешной социализации.

Ценность здоровья для многих воспитанников, к сожалению, не является основой жизненной мотивации, поэтому у детей необходимо целенаправленно формировать потребности и навыки здорового образа жизни.

В настоящее время возрастает необходимость активного использования здоровьесберегающих технологий. Работа в этом направлении осуществляется совместно с медицинскими работниками, учителем физкультуры, инструктором ЛФК, педагогом, психологом, родителями. Параметры сбережения здоровья детей связываем с соблюдением режима, ориентированием на включение модели двигательной активности детей вне учебных занятий. Большой здоровьесберегающий эффект для детей с ОВЗ играет знакомство с особыми веществами (эмульгаторы, красители, антиоксиданты, усилители вкуса), которые содержатся в пище. Это еще и воспитательный аспект, который обеспечивает формирование понятий «здоровая еда» и «мое здоровье». Использование приемов здоровьесбережения приводит к снижению заболеваний детей. К числу основных направлений работы с детьми относим:

- совершенствование интеллектуальных возможностей и особенностей детей в процессе их развития;
- совершенствование приемов коммуникации и коллаборации, повышающих качество межличностного контакта с каждым ребенком;

- обеспечение психолого-педагогических условий, реализации ценных и лично значимых интересов и потребностей детей с ОВЗ;

- расширение спектра индивидуальной помощи детям с ОВЗ, испытывающих затруднения в адаптации к жизнедеятельности, в отношениях с педагогом, в соблюдении правил поведения в образовательном учреждении и за пределами учреждения;

- способствование развивающей деятельности детей с ОВЗ в самопознании, самоопределении, саморазвитии;

- прогнозирование и проектирование траектории развития ребенка с учетом педагогической поддержки;

- прогнозирование общественно полезных инициатив детей с ОВЗ;

- прогнозирование и коррекция степени улучшения показателей в интеллектуальном, нравственном и физическом становлении личности;

- осуществление диагностики результатов обучения, воспитания и развития каждого ребенка с ОВЗ, а также учет их личностных достижений.

Освоение детьми с ОВЗ социального опыта, включение их в существующую систему общественных отношений требует от общества определенных дополнительных мер, средств и усилий (это могут быть специальные программы, специальные центры по реабилитации и адаптации, специальные учебные заведения и т. д.). Но разработка этих мер должна основываться на знании закономерностей, целей и задач законодательства Российской Федерации в области социальной работы с детьми с ОВЗ.

Раскроем систему векторов повышения эффективности социальной работы с детьми, имеющими ограничения по здоровью, апробированные в практике работы кафедры педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета. Первым значимым вектором считаем необходимость совершенствования социально-педагогической помощи детям с ОВЗ через ряд направлений:

- совершенствование среды сотрудничества между субъектами деятельности;

- ориентирование на развитие личности ребенка на основе гуманистических ценностей;

- противодействие влиянию субъектов диссоциального воспитания;

- диалог и взаимодействие различных социальных субъектов при решении проблем

воспитания подрастающего поколения детей с ОВЗ.

Второй значимый вектор связываем с направлением обучения родителей специальным приемам для работы с детьми с ОВЗ. При этом делаем уклон в сторону обучения родителей воспитательным приемам, применение которых обеспечивает исключение дезадаптивных черт личности детей.

В работе с родителями актуальными все больше становятся элементы коррекционной работы: коррекция понимания проблем их ребенка (преувеличение или, наоборот, отрицание наличия проблем); коррекция неконструктивных форм поведения родителей (агрессия, истерика, неадекватное поведение); коррекция родительской позиции – переход в позицию поиска, прогноза реализации возможностей детей с ОВЗ. Следует отметить, что анализ детско-родительских взаимоотношений показывает, что в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, чаще доминируют две модели воспитания. Первая модель ориентирована на сотрудничество – это ведущая модель взаимодействия. Вторая модель – это модель отказа родителей от такого рационального взаимодействия.

К следующему вектору повышения эффективности социальной работы с детьми, имеющими ограничения по здоровью (вектор 3), относим элементы положительной цифровизации с учетом информационных технологий. Никто не станет отрицать, что современные дети с ОВЗ тоже увлекаются гаджетами. Такая увлеченность негативно сказывается как на поведении, характере, так и на здоровье каждого ребенка. При этом возрастают негативные личностные качества: степень индивидуализма, инфантильности, растет дефицит живого общения со сверстниками, развивается клиповое мышление.

Накопление негативных качеств может быть связано с погружением детей в виртуальную реальность, в различные негативные социальные сети и сайты (экстремистские, порнографические, религиозные). Следует учитывать и сайты, пропагандирующие наркотики, суицид. Необходимостью избежать воздействия этих негативных факторов обусловлена потребность в дополнительном образовании (вектор 4).

Включение детей с ОВЗ в систему дополнительного образования имеет важную цель – совершенствование качества воспитания подрастающего поколения детей с ОВЗ. Воспита-

тельный аспект состоит в раскрытии способностей ребенка, его индивидуальности, в создании условий для процессов самореализации, самоутверждения, содействует самовоспитанию, профессиональному самоопределению. В таком воспитательном процессе отношения между педагогами и детьми строятся на демократических принципах, что является стимулом развития детей с ОВЗ.

Повышение эффективности социальной работы с детьми, имеющими ограничения по здоровью, напрямую зависят от деятельности социального педагога и родителя как активных воспитателей. Воспитательная деятельность – это особая работа социального педагога со смыслами, ценностями, отношениями другого человека, ребенка, это ориентир на «выращивание» личностной позиции на условиях равноправного сотрудничества, согласования интересов, оптимизации отношений субъектов. Такая воспитательная деятельность ориентирована на содружество, общность ценностей субъектов и суммирование их ресурсов.

Повышение эффективности социальной работы с детьми, имеющими ограничения по здоровью, невозможно идеально выстроить без учета элементов социально-педагогического прогноза. Данный факт приобретает особую актуальность при разработке законопроектов, программ, мероприятий, направленных на обеспечение и реализацию прав детей с ОВЗ. Прогноз невозможен без проектирования педагогически целесообразных отношений в социуме с учетом эффективных принципов. При прогнозировании и проектировании следует учитывать инновационные практики форм и технологий, основанных на фундаментальных закономерностях личностного развития, самовоспитания, самореализации, комфортности, а также оказание целесообразной общественной помощи детям с ОВЗ в их социальной жизни.

Следующим значимым вектором является личностно-деятельностный подход. Компетентностный подход никто не отменял, однако повышение эффективности социальной работы с детьми, имеющими ограничения по здоровью, мы связываем с принципами, методами личностно-деятельностного подхода. Данный подход не только работает на повышение эффективности социальной работы с детьми, имеющими ограничения по здоровью, но и развивает личностные качества: гуманность, духовно-нравственные ценности (любовь, сострадание, милосердие, доброта, готовность всегда оказать помощь детям с ОВЗ).

Дополнительно отметим и тот факт, что повышение эффективности социальной работы с детьми, имеющими ограничения по здоровью, надо выстраивать оптимистично, с верой в возможности ребенка, с опорой только на положительное. Следует учитывать не только возможные риски, но и положительную направленность, связанную с объективностью, учетом возрастных особенностей каждого ребенка, его способностей, с ориентированием на сохранение здоровья, неразглашения информации о детях с ОВЗ и их семьях.

Список литературы

1. Власенко Ю.В. Система социальной реабилитации детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья // Гуманитарно-педагогическое образование. 2017. № 2. С. 42–49.
2. Егорова Г.И., Сязи Н.М. Полиэтническое развитие обучающихся средствами краеведческого материала многонационального региона // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию каф. воспитания и социализации РГПУ им. А.И. Герцена / отв. ред. Е.И. Бражник. СПб., 2018. С. 470–476.
3. Егорова Г.И. Сетевое взаимодействие с социальными партнерами как средство социально-профессиональной адаптации и постинтернатного сопровождения учащихся-сирот учреждений профессионального образования: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. С.В. Кривых. СПб., 2018. С. 270–275.
4. Конвенция о правах ребенка: одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 нояб. 1989 г. (вступила в силу для СССР 15 сент. 1990 г.) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (дата обращения: 07.04.2019).
5. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы: постановление Правительства РФ от 1 дек. 2015 г. № 1297 (ред. от 27 дек. 2018 г.) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_189921/ (дата обращения: 07.04.2019).
6. Об утверждении плана основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства: распоряжение Правительства РФ от 6 июля 2018 г. № 1375-р (ред. от 14 дек. 2018 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 07.04.2019).

* * *

1. Vlasenko Yu.V. Sistema social'noj rehabilitacii detej-invalidov i detej s ogranichennymi vozmozh-

nostyami zdorov'ya // Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie. 2017. № 2. S. 42–49.

2. Egorova G.I., Syazi N.M. Polietnicheskoe razvitiye obuchayushchihysya sredstvami kraevedcheskogo materiala mnogonacional'nogo regiona // Social'noe vzaimodejstvie v razlichnyh sferah zhiznedeyatel'nosti: materialy VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvyashch. 25-letiyu kaf. vospitaniya i socializacii RGPU im. A.I. Gercena / otv. red. E.I. Brazhnik. SPb., 2018. S. 470–476.

3. Egorova G.I. Setevoe vzaimodejstvie s social'nymi partnerami kak sredstvo social'no-professional'noj adaptacii i postinternatnogo soprovozhdeniya uchashchihsya-sirot uchrezhdenij professional'nogo obrazovaniya: materialy II Vseros. nauch.-prakt. konf. / otv. red. S.V. Krivyh. SPb., 2018. S. 270–275.

4. Konvenciya o pravah rebenka: odobrena General'noj Assambleej OON 20 noyab. 1989 g. (vstupila v silu dlya SSSR 15 sent. 1990 g.) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/ (data obrashcheniya: 07.04.2019).

5. Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii «Dostupnaya sreda» na 2011–2020 gody: postanovlenie Pravitel'stva RF ot 1 dek. 2015 g. № 1297 (red. ot 27 dek. 2018 g.) [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_189921/ (data obrashcheniya: 07.04.2019).

6. Ob utverzhdenii plana osnovnyh meropriyatij do 2020 goda, provodimyh v ramkah Desyatiletija detstva: rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 6 iyulya 2018 g. № 1375-r (red. ot 14 dek. 2018 g.) [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.consultant.ru> (data obrashcheniya: 07.04.2019).

The vectors of the efficiency of the social work with the children with special needs: from theory to practice

The article deals with the global challenges, defining the necessity of the search of the new models of the social work with the children with special needs. There is discovered the conceptual role of the social work with the children with special needs in the context of the global challenges. There is substantiated the system of the vectors of improving the efficiency of the social work with the children with special needs.

Key words: *social work, global challenges, vectors of efficiency of social work with children with special needs.*

(Статья поступила в редакцию 07.12.2021)

С.В. ТИМОФЕЕВА, Т.Н. БОКОВА
(Москва)

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ
ПОТЕНЦИАЛ ВОЛОНТЕРСКИХ
ПРОГРАММ В США**

Раскрывается воспитательный потенциал волонтерской деятельности в США. Волонтерство рассматривается как один из способов гражданского воспитания американской молодежи. В качестве примера приводятся популярные практики волонтерской деятельности, в которой принимают участие волонтеры из различных образовательных организаций США.

Ключевые слова: *воспитание, волонтерство, волонтерская деятельность, гражданское воспитание.*

С каждым годом во всем мире увеличивается число граждан, вступивших в ряды волонтеров и активно проявляющих свою гражданскую активность, участвуя в различных общественно-полезных практиках. Практика волонтерской деятельности среди образовательных организаций в равной степени присутствует во многих странах мира. США – это страна, которая приветствует активное проявление гражданственности своего населения, стимулирует гражданскую ответственность, о чем, в частности, свидетельствует высокий уровень волонтерской и благотворительной деятельности граждан.

Американская система образования играет важную роль в стимулировании гражданской активности среди граждан [10]. Учреждения, связанные с образовательной деятельностью, отчасти предназначены для развития и поддержки демократии [4]. Развитие знаний, способностей и навыков, которые позволяют людям проявлять свою гражданскую активность, является основой демократической цели образования и поддерживается со стороны Ассоциации американских колледжей и университетов, государственной системой высшего образования и Министерством образования США. Несмотря на то, что образование и гражданское участие имеют основополагающее значение для поддержки динамичного демократического общества, более молодые группы американцев менее вовлечены в гражданскую жизнь, чем предыдущие поколения. Исследо-

вания различных экономических, политических и исторических факторов показывают, что число волонтеров со временем не уменьшалось, но количество волонтеров среди молодежи растет и падает в пределах 10%, что связано с эпидемиологическими, стихийными бедствиями и социальными и политическими переменами [9].

Цель нашего исследования – рассмотреть волонтерскую деятельность как один из способов гражданского воспитания школьников и студентов в США. Политический истеблишмент и педагоги США (Б. Блум, Р. Гарнье, Б. Скиннер, Ч. Мерриам, С. Ханн) рассматривают гражданское воспитание как формирование социально ответственного, политически лояльного члена общества, который верен «американскому образу жизни». В президентском акте «Америка-2000» (1994) в подтверждение такой установки среди основных национальных ориентиров модернизации образования выделено «воспитание ответственного гражданина» [10]. А.Н. Джурицкий рассматривает гражданское воспитание как мировоззренческий конструкт – связующий мост и посредник между личностью и государством, частными и публичными интересами. Особую значимость для гражданского воспитания имеют церковь, семья, общины, добровольные объединения [1].

Гражданская активность в демократическом американском обществе преследует две ключевые цели:

- поддержание жизнеспособности демократии;
- создание условий для благоприятного перехода из юности во взрослую жизнь.

Гражданская активность – это работа над изменением жизни американских общин к лучшему, а также сочетание знаний, навыков, ценностей и мотивации для достижения этой цели [6]. О.Е. Савельева называет следующие структурные компоненты гражданственности человека: патриотизм, нравственные качества (ответственность, толерантность, доверие, готовность к сотрудничеству, соизмерение личных интересов с общественными), гражданские знания и умения (политические, правовые, коммуникативные, трудовые и профессиональные, первичные военные знания и умения, экологические).

Все компоненты гражданственности могут проявляться в различной степени при социальной активности человека. Процесс формирования гражданственности происходит

под влиянием ряда факторов, различных по степени воздействия на тот или иной ее компонент. Среди таких факторов необходимо назвать следующие:

- 1) воспитание;
- 2) пропаганда;
- 3) социально-бытовые условия (государственный уклад, законы, степень свободы личности в стране, материальные и эстетические блага, социальное окружение и др.);
- 4) социальный капитал (данный феномен определяется как совокупность всех общественных связей и отношений между людьми, построенных на принципах взаимодействия, доверия и готовности к сотрудничеству; термин имеет широкое распространение в зарубежной литературе в рамках социологических и педагогических наук, однако не рассматривался ранее в отечественной литературе);
- 5) эмоциональные факторы;
- 6) общенациональные особенности, а также личные качества индивида [3].

Одним из главных факторов формирования гражданственности является воспитание. Оно предлагает целый спектр средств, форм и методов влияния на гражданское самосознание личности. Среди них можно назвать демократический уклад школы, преподавание граждановедческих дисциплин, организацию внешкольного времени детей, социальные проекты школ и общественных организаций и участие школьников в волонтерских организациях. В США образовательными организациями приветствуется участие в волонтерской деятельности, добровольческих организациях старшеклассников и студентов вузов, колледжей. Более того, некоторые школы в Соединенных Штатах требуют, чтобы школьники принимали участие в общественных работах для поступления в хороший вуз. В ряде школ обязательным условием для окончания средней школы является участие в волонтерской деятельности.

По мнению С. Flanagan и Р. Levine, волонтерство – это возможность современного поколения изменить себя и мир к лучшему [6]. За время участия в волонтерской деятельности выпускники средней школы умчатся брать на себя ответственность и принимать верные решения. Участие школьников и студентов в волонтерской деятельности также вселяет надежду на процветание не только тех, кто в этом нуждается, но и тех, кто добровольно вызвался помогать. Большинство добровольцев (волонтеров) считают, что волонтерство укреп-

ляет характер волонтера и способствует его саморазвитию, его пониманию того, какой вклад он вносит в развитие общества.

Тем не менее среди исследователей можно встретить высказывания о том, что волонтерство не приносит пользу обществу, поскольку у волонтеров могут быть личные мотивы и желания, и это может стать препятствием для того, чтобы волонтер принесил пользу тем, кто в этом нуждается, а не самому себе. Другая причина выражается в том, что волонтерство стало обязательством. Студент или школьник не мотивирован участвовать в волонтерской деятельности, а делает это исключительно для получения записи о проделанной работе. Рассматривая это как академическое обязательство, старшеклассник может рассматривать волонтерство только как ключ к получению диплома.

На наш взгляд, волонтерство следует рассматривать также как возможность для развития молодежи и то, на что она способна. Добровольчество (волонтерство) должно исходить из «воли» человека, т. е. быть «по доброй воле», и быть общественно полезной деятельностью. Е.С. Шмаков считает, что значимое место в гражданском воспитании США уделяется поликультурной среде в работе системы образования. За ее основу берется идея «воспитания через служение обществу», которая в США является идеей формирования нации. Данная идея реализуется в воспитательной функции внеучебной деятельности старшеклассников в форме общественно полезной работы на благо государства. Данная идея способствует воспитанию гражданской ответственности школьников, развивает интеллектуальные, гражданские и лидерские навыки школьников [4].

Рассмотрим самые популярные виды волонтерской деятельности среди школьников и студентов в США. Американские школьники и студенты работают волонтерами в широком спектре областей услуг, таких как уход за детьми, образование, здравоохранение, развитие бизнеса, охрана окружающей среды, строительство, или посвящают свое время служению в менее благополучных сообществах. Первый вид волонтерской деятельности, который мы рассмотрим, – это участие в неформальном волонтерстве на базе образовательной организации (школы, колледжа или вуза). Студенческие, школьные организации, отделы или другие образовательные группы на территории образовательной организации (кампуса,

вуза, школы) организуют различные мероприятия, где организаторами являются сами учащиеся. Инициативу проявляют именно они. Например, если на кафедре английского языка проводится встреча с писателем, то кафедра в лице студентов-организаторов может попросить некоторых из своих студентов добровольно организовать мероприятие или распространить пригласительные.

Другой способ помогать образовательной организации – это «репетиторство». Это отличный способ поделиться полученными знаниями с теми, кому может потребоваться помощь в их изучении. Можно преподавать все виды предметов – от математики до чтения, от внеклассных программ в начальных школах до программ обучения грамоте взрослых. Репетиторские программы часто проводятся через библиотеку образовательной организации, местную библиотеку, внеклассные программы и в частном порядке.

Второй вид волонтерской деятельности в образовательных организациях – это участие в официальных волонтерских организациях, таких как «Корпус мира», «Волонтеры ООН», Красный Крест, «Волонтеры Америки». Например, школьники, которые являются волонтерами Красного Креста, извлекают ценные уроки о том, как эффективно работать с людьми из разных слоев общества, мобилизовать сообщество и добиваться позитивных изменений. Они оттачивают свои лидерские качества, заводят новых друзей и исследуют новые интересы – и все это в дружелюбной, вдохновляющей и соответствующей возрасту среде с видимыми результатами. Некоторые волонтерские организации предлагают своим волонтерам целые образовательные программы, которые предназначены для обучения волонтеров.

Teach for America (TFA), хорошо изученная программа обучения при помощи добровольцев в США, доказала свою эффективность в повышении результатов обучения. Она набирает отличившихся выпускников колледжей, вузов (из любой области) и предлагает им преподавать в течение года в неблагополучных школах в Америке. Волонтеров обучают три месяца, прежде чем они будут преподавать в неблагополучных школах, но и после завершения обучения волонтеры продолжают регулярное обучение.

Студенты колледжа также могут найти различные возможности работы с местной молодежью. «Старшие братья и сестры» – это распространенная волонтерская програм-

ма в кампусах колледжей, и возможность наставничества часто можно найти в колледже или местных школах. Работа в качестве лидера девочек-скаутов или бойскаутов – еще один отличный способ посвятить время обществу и поделиться своими талантами с местными детьми.

Таким образом, в процессе проведенного исследования наше предположение подтвердилось, и можно с уверенностью утверждать, что одним из значимых факторов, влияющих на воспитание гражданственности, является волонтерская деятельность, поскольку это один из эффективных способов улучшить жизнь сообщества. Независимо от того, является ли человек студентом дневного отделения в университете на территории кампуса или получает степень в Интернете, сочетая работу и семейные приоритеты, есть много причин, чтобы воспользоваться возможностями волонтерства, поскольку таким образом можно улучшить не только жизнь других, но и свою собственную.

Список литературы

1. Джурицкий А.Н. Практики гражданского воспитания в общеобразовательной школе за рубежом // Сиб. пед. журн. 2017. № 2. С. 71–76.
2. Катанаева А.О., Бобкова Н.Д. Основы гражданского воспитания молодежи в США // Организация работы с молодежью: проблемы и перспективы: сб. науч. тр. / редкол.: Н.Ю. Бобкова (гл. ред.), Е.А. Коршкова, Е.В. Лунева. Курган, 2008. С. 31–35.
3. Савельева О.Е. Педагогические аспекты формирования гражданственности учащихся США: дис. ... канд. пед. наук. Смоленск, 2007.
4. Шмаков Е.С. Особенности формирования гражданской идентичности школьников в России и США // Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования. Международный и российский опыт: сб. тр. X Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Тверь, 27 октября 2020 г. Тверь, 2020. С. 240–244.
5. Elder Jr. G.H., Johnson M.K., Crosnoe R. The emergence and development of life course theory // J.T. Mortimer, & M.J. Shanahan (Eds.) Handbook of the Life Course. NY, 2003. P. 3–19.
6. Flanagan C., Levine P. Civic engagement and the transition to adulthood // The Future of Children. 2010. # 20(1). P. 159–179. DOI: 10.1353/foc.0.0043.
7. Goals 2000: Educate America Act [Electronic resource]. URL: <http://www2.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/index.html> (дата обращения: 12.02.2021).
8. Ryan C.L., Bauman K. Educational Attainment in the United States: 2015. Washington D.C., 2016. [Electronic resource]. URL: [from:https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2016/demo/p20-578.pdf](https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2016/demo/p20-578.pdf) (дата обращения: 12.02.2021).
9. Susan M. Chambré introduces her article [Electronic resource] // Social Service Review this June 2020, “Has Volunteering Changed in the United States? Trends, Styles, and Motivations in Historical Perspective. URL: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/708941> (дата обращения: 12.02.2021).
10. Westheimer J., Kahne J. What kind of citizen? The politics of educating for democracy // American Educational Research Journal. 2004. # 41. P. 237–269. DOI: 10.2307/j.ctt1t891dd.64.

* * *

1. Dzhurinskij A.N. Praktiki grazhdanskogo vospitaniya v obshcheobrazovatel'noj shkole za rubezhom // Sib. ped. zhurn. 2017. № 2. S. 71–76.

2. Katanaeva A.O., Bobkova N.D. Osnovy grazhdanskogo vospitaniya molodezhi v SSHA // Organizaciya raboty s molodezh'yu: problemy i perspektivy: sb. nauch. tr. / redkol.: N.Yu. Bobkova (gl. red.), E.A. Korshkova, E.V. Luneva. Kurgan, 2008. S. 31–35.

3. Savel'eva O.E. Pedagogicheskie aspekty formirovaniya grazhdanstvennosti uchashchihsya SSHA: dis. ... kand. ped. nauk. Smolensk, 2007.

4. Shmakov E.S. Osobennosti formirovaniya grazhdanskoy identichnosti shkol'nikov v Rossii i SSHA // Molodezh' i gosudarstvo: nauchno-metodologicheskie, social'no-pedagogicheskie i psihologicheskie aspekty razvitiya sovremennogo obrazovaniya. Mezhdunarodnyj i rossijskij opyt: sb. tr. X Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, Tver', 27 oktyabrya 2020 g. Tver', 2020. S. 240–244.

Educational potential of volunteering programs in the USA

The article deals with the educational potential of the volunteering activities in the USA. Volunteering is considered as one of the ways of the civic education of the American youth. There are given as the examples the popular practices of the volunteering activities, where the volunteers from different educational institutions of the USA take place.

Key words: *education, volunteering, volunteering activities, civic education.*

(Статья поступила в редакцию 21.02.2022)

И.В. ТЕРЕЛЯНСКАЯ, Е.В. ТЕРЕЛЯНСКАЯ
(Волгоград)

**ЛИЧНОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ
РАБОТНИКОВ КАК ПРЕДИКТОР
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
КЛИМАТА В СИСТЕМЕ
СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ***

Исследуется влияние таких личностных характеристик социальных работников, как адаптация, взаимопомощь, взаимопонимание, доброжелательность во взаимоотношениях, понимание, активность в поддержании комфортного социально-психологического климата в коллективе. Рассматриваются особенности соотношений эмоционального, поведенческого и когнитивных компонентов социально-психологического климата в центрах социального обслуживания населения.

Ключевые слова: *социальная работа, социальный работник, социально-психологический климат, личностные черты, коллектив, компоненты социально-психологического климата.*

Система социальной защиты и социального обслуживания в России, как и система образования в области социальной работы, в последнее десятилетие претерпевает существенные изменения. К факторам, обуславливающим их развитие, можно отнести, во-первых, вступление в силу федерального закона от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», который существенно изменил систему социального обслуживания. Во-вторых, утверждены очередные профессиональные стандарты «Специалист по социальной работе» и «Социальный работник» (приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 июня 2020 г. № 351н). В то же время ситуация пандемии COVID-19 еще раз актуализировала востребованность и незаменимость человеческого ресурса в организации социального обслуживания населения. В связи с этим актуальным является рассмотрение проблемы обеспечения организаций социальной защиты и социального обслуживания населения квалифицированными сотрудниками, профилактики текучести кадров.

* Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Профессиональные дефициты специалистов социальных служб» (9 ноября 2021 г.).

Последний аспект вызывает особенную обеспокоенность. Коэффициент текучести кадров рассчитывается как процентное соотношение уволенных сотрудников за определенный период к списочному составу организации. Нормальной считается текучесть в 3–5%. «Относительно стабильный коллектив имеет коэффициент текучести кадров в 5–9%. Показатель меньше 3% говорит о зastoе, цифры более 50% – о серьезных проблемах» [7].

Исследование кадровой политики социальных служб Е.В. Филатовой показало, что после стимулирования труда, профессионального отбора, расстановки и обучения кадров благоприятный социально-психологический климат в коллективе играет высокую роль в удовлетворенности трудом социальными работниками и обуславливает снижение коэффициента текучести кадров в организациях соцзащиты населения [14].

Впервые термин *психологический климат* появляется в работах российского социолога Н.С. Мансурова, где изучаются факторы, влияющие на производительность труда. Его коллега В.М. Шепель чуть позже перечислил основные признаки психологического климата как «эмоциональной окраски психологических связей членов коллектива, возникающей на основе их симпатии, совпадения характеров, интересов, склонностей» [9] и выделил в нем три зоны – социальный, моральный и психологический.

Анализ отечественной и зарубежной литературы показал неоднозначность использования и определения термина *социально-психологический климат*. В англоязычных источниках чаще всего используются понятия «психологический климат» (psychological climate), «организационный климат» (organizational climate), «социально-психологический климат» (socio-psychological climate), «социально-психологические условия» (social-psychological environment), «условия труда» (work conditions), «производственная среда» (work environment) [17]. В российских, помимо социально-психологического (Л.П. Буева, Н.Н. Обозов, К.К. Платонова, Л.Г. Почебут, В.М. Шепель, В.А. Чикер), климат в организации может называться организационным (С.А. Валуев, А.В. Игнатьева, В.И. Пригожин), психологическим (Н.С. Мансуров, В.М. Шепель), морально-психологическим или просто моральным (М.А. Назаренко, Э.Г. Нико-

нов, А.Р. Самохвалова, В.М. Шепель), эмоциональным и даже социальным микроклиматом или психологической атмосферой (Ф.Б. Ольшанский) [1; 4; 11–13]. Чаще всего применение этих понятий равнозначно, но есть вариативность в понимании сущности явления. По мнению российского ученого и педагога Н.П. Анисеевой, главное – согласовать точки зрения о сущности явления, а не спорить о его наименовании [2]. В.Б. Ольшанский утверждал, что «психологический климат» – это больше «метафорическое, чем строго научное выражение, которое удачно выражает существо проблемы» [12, с. 16].

Отечественные психологи В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов связывали термин *психологический климат* и психическое состояние индивидов в группе [3]. Содержательная характеристика феноменов различна, если самочувствие отдельного сотрудника связано с его отношением к трудовому процессу и межличностными отношениями, то речь идет о социально-психологическом климате, тогда как психологический климат взаимосвязан с самочувствием сотрудника, которое проявляется в настроении, психологическом комфорте сотрудника в коллективе.

В.И. Антонюк и Н.С. Мансуров находили различие между понятиями «социально-психологический климат» и «морально-психологический климат» в том, что при изучении последнего необходимо обращать внимание среди прочего и на морально-нравственные взаимоотношения среди сотрудников. Тожественным понятием к «морально-психологическому климату» является «духовная, или психологическая атмосфера» как психическое состояние работника коллектива, отражаемое в межличностных отношениях и в стиле поведения [16].

Изучать социально-психологический климат, по нашему мнению, необходимо с двух сторон, с объективной стороны – влияние факторов, компонентов и условий организации трудовой деятельности; а с субъективной стороны – влияние личностных черт сотрудников в отношениях друг с другом, во взаимопонимании, в удовлетворенности организацией и совместной деятельности, настроениях и самочувствиях членов коллектива.

Целью нашего исследования было установить предикт личности социальных работников, осуществляющих свою профессиональную деятельность в системе социальных служб, на социально-психологический климат. Решение этой задачи позволит разрабо-

тать практические рекомендации и организационные технологии по его оптимизации в коллективах социальных служб, повысить удовлетворенность сотрудников профессиональной деятельностью, а также снизить текучесть кадров в организациях социальной защиты населения.

В качестве гипотезы выступило предположение о том, что, во-первых, личность социальных работников оказывает влияние на социально-психологический климат в организациях социальной защиты и социального обслуживания и, во-вторых, набор компонентов социально-психологического климата не меняется от организации к организации.

В нашем исследовании мы отталкивались от определения социально-психологического климата, предложенного В.В. Бойко, А.Г. Ковалевым и В.Н. Панферовым, которые понимают под ним «результат совместной деятельности людей, их межличностного взаимодействия, проявляющийся в таких групповых эффектах, как настроение и мнение коллектива, индивидуальное самочувствие и оценки работы личности в коллективе, что находит выражение во взаимоотношениях, связанных с процессом труда и решением общих задач коллектива» [3, с. 18].

Личностными чертами человека мы вслед за Р.Б. Кеттеллом считаем «гипотетические психологические конструкты, которые обнаруживаются в поведении и определяют predisposedness поступать единообразно в различных обстоятельствах и в различное время, то есть они отражают устойчивые и предсказуемые психологические характеристики» [6; 15].

Для измерения уровня благоприятности социально-психологического климата в организации для нашего исследования была взята методика «Карта-схема оценки психологического климата», разработанная Л.Н. Лутошкиным [8], и экспресс-методика по изучению социально-психологического климата в коллективе, предложенная психологами О.С. Михалюк и А.Ю. Шальто [10].

Характеристики личности у социальных работников измерялись с помощью «Стандартного многофакторного личностного опросника Кеттелла 16PF» (форма А) [6]. Выборку нашего исследования составили 76 работников двух центров социального обслуживания населения Волгоградской области.

Диагностика социально-психологического климата в обследуемых организациях показа-

ла следующее распределение основных компонентов:

1. Эмоциональный компонент составляет немного выше одной трети от суммы всех компонентов (42%). Он выражается в настроении, возникающем у сотрудника вследствие воздействия на него психологических особенностей членов профессионального коллектива, распределения симпатий и антипатий между ними, а также удовлетворенности собой, коллегами, работой, социальным положением и т. д.

2. Поведенческий компонент социально-психологического климата в организациях социального обслуживания оказался в размере 30% и проявлялся в стремлении взаимодействовать с коллегами, помогать им, работать с

ними в одном коллективе, а также выражался в виде заботы и доверия между членами коллектива.

3. Когнитивный компонент незначительно отличался от поведенческого (28%), т. е. сотрудники достаточно хорошо знают особенности и деловые качества друг друга, выстраивают дружеские отношения с членами и других коллективов, оказывают при необходимости помощь своим коллегам по работе [10].

Далее с помощью однофакторного дисперсионного анализа нами были выявлены личностные черты (нормативность поведения, практичность, неконформизм, тревожность), влияющие на компоненты социально-психологического климата у сотрудников соцзащиты (табл. 1).

Таблица 1

Данные однофакторного дисперсионного анализа влияния личностных черт работников на психологический климат в организации

| Личностные характеристики | Уровень | Компоненты | | |
|---------------------------|-----------------|---------------|---------------|-------------|
| | | Эмоциональный | Поведенческий | Когнитивный |
| Нормативность поведения | Низкий уровень | 2,09 | 1,44 | —* |
| | Средний уровень | 2,12 | 2,17 | — |
| | Высокий уровень | 2,28 | 1,81 | — |
| Неконформизм | Низкий уровень | 2,36 | 2,38 | — |
| | Средний уровень | 2,42 | 2,06 | — |
| | Высокий уровень | 1,79 | 1,57 | — |
| Практичность | Низкий уровень | 2,60 | — | — |
| | Средний уровень | 2,22 | — | — |
| | Высокий уровень | 1,64 | — | — |
| Тревожность | Низкий уровень | — | — | 1,82 |
| | Средний уровень | — | — | 2,43 |
| | Высокий уровень | — | — | 2,11 |

* Отсутствуют значимые данные.

1. Фактор «нормативность», по Р. Кеттеллу, является показателем эмоционально-волевой сферы личности и оценивает с позиции дихотомии следующие качества настойчивость-податливость, организованность-неорганизованность, а также принятие морально-нравственных норм коллектива или их игнорирование [6].

Выявилось, что работники, имеющие средние показатели по фактору «нормативность поведения», создают в коллективе наиболее благоприятный социально-психологический климат, т. к. они сознательно подходят к выполнению возложенных на них обязанностей, выполняя их качественно и в срок.

Допустимый социально-психологический климат будет наблюдаться среди лиц, имеющих высокие показатели нормативности, потому что они требовательны как к себе, так и к коллегам, настойчиво отстаивают собственную точку зрения, руководствуются чувством долга.

Неблагоприятный социально-психологический климат наблюдается при наличии работников, имеющих низкие показатели по данному фактору, т. к. им свойственны тенденции к непостоянству цели, непринужденности в поведении, неисполнительности при выполнении поставленных задач и социально-культурных требований, что может привести к асоциальным поступкам.

2. Такую личностную характеристику, как практичность, Р. Кеттелл противопоставлял мечтательности. Он считал, что практичные люди отличаются уравновешенностью и здравым смыслом, стараются поступать обдуманно, в соответствии с нормами морали, и сохранять присутствие духа в стрессовых ситуациях [Там же].

Преобладание высоких показателей по шкале практичности наиболее оптимально для создания благоприятного климата в организациях социального обслуживания, т. к. им свойственны предельная внимательность, высокая сосредоточенность, разумная инициативность и старательность по отношению к трудовой деятельности.

Неблагоприятный социально-психологический климат характерен среди работников, имеющих высокие показатели по фактору мечтательности, т. к. они имеют склонность к беспричинной перемене настроения, ориентированы на свой внутренний мир, что может привести к эмоциональным взрывам и повлиять на коллег при совместной работе.

3. Такое личностное качество, как нонконформизм, согласно Р. Кеттеллу, означает проявление независимости, стремление принимать собственные решения и действовать самостоятельно [6]. Как показывают результаты нашего исследования, для коллектива оптимальнее, когда работники социальных служб решения принимают совместно, т. е. имеют средние показатели по параметру нонконформизма [Там же].

Р. Кеттелл называет людей с проявлением нонконформизма идеалистами, которые могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на самочувствие отдельных сотрудников в зависимости от их ценностной ориентированности [Там же]. Сотрудник с высоким уровнем нонконформизма нередко выступает против социальных норм, принятых в коллективе, не соглашается с большинством, действует, не считаясь с коллегами. Такие лица будут отрицательно влиять на эмоциональное состояние других членов коллектива и снижать уровень социально-психологического климата до неблагоприятного.

Допустимый социально-психологический климат будет наблюдаться среди лиц, имеющих средние показатели практичности, потому что для них характерны инициативность и деловитость, организованность, направленная на выполнение поручений на качественном уровне с большой эффективностью.

4. Под тревожностью Р. Кеттелл понимал ранимость, плохое настроение, застенчивость, чувствительность, а также склонность к ипохондрии [Там же]. Наше исследование показало, что тревожность сотрудника социальной службы влияет на когнитивный компонент социально-психологического климата. Данная черта выражается в беспокойстве за свою профессиональную деятельность и за отношения с коллегами.

Благоприятный социально-психологический климат в организациях социальной защиты создают сотрудники, со средними показателями, т. к. они сопереживают неудачам коллег, оценивают проблемы коллектива как собственные. Неблагоприятный социально-психологический климат наблюдается среди работников, имеющих высокие показатели по данному фактору, т. к. им трудно налаживать контакты с коллегами в связи с собственной застенчивостью, страхами.

Следующим шагом было более детальное рассмотрение того, какие именно компоненты социально-психологического климата преоб-

ладают в каждом отдельном центре социального обслуживания населения. Полученные средние оценки по компонентам в каждом центре оцениваются как положительные. В первом центре более всего выражен эмоциональный компонент, который проявляется в межличностных симпатиях сотрудников, а также в повышенном жизнерадостном тоне в целом всего коллектива. Во втором центре все компоненты социально-психологического климата одинаково выражены, но по сравнению с другими центрами показатели ниже, что, возможно, связано со сменой руководства.

В результате нашего исследования нами были определены свойства, которые оцениваются членами коллектива как наиболее важные для оценки социально-психологического климата трудового коллектива. Так, в первом центре особенно ценными для поддержания комфортного социально-психологического климата были названы такие свойства, как адаптация, взаимопомощь, взаимопонимание, доброжелательность во взаимоотношениях. Во втором центре социальные работники особенно ценят следующие качества: адаптацию, жизнерадостность, гордость за свою организацию, уважение. В исследуемых центрах социального обслуживания населения присутствуют качества, которым социальные работники не уделили должного внимания – это конструктивная критика, переживание за коллектив, совместное времяпрепровождение.

Объективная и принципиальная конструктивная критика не вредит организации при соблюдении следующего условия: критиковать только ошибки и недочеты в работе, а не личные качества и индивидуальные особенности человека, не имеющие отношения к его профессиональной деятельности. Если переживания за членов своей организации воспринимаются как собственные, то каждый член коллектива готов взять ответственность на себя и предпринимать инициативу, чтобы справиться с трудностями для достижения поставленных целей, что обеспечит у каждого сотрудника чувство стабильности и защищенности в своем коллективе.

Совместное времяпрепровождение будет оказывать положительное влияние на слаженную работу коллектива в том случае, если у членов этого коллектива есть заинтересованность участвовать в совместных делах, вместе проводить развлекательные и спортивно-массовые мероприятия, а также организовывать культурно-просветительские мероприятия.

Несмотря на то, что данное исследование проводилось в двух независимых центрах социального обслуживания, существует тенденция к тому, что набор свойств социально-психологического климата идентичен в каждом трудовом коллективе. Возможно, полученный результат обусловлен единой структурой и принципами работы учреждений социального обслуживания Волгоградской области.

Предиктор личности социального работника на социально-психологический климат носит двухсторонний характер. С одной стороны, каждый социальный работник с только ему свойственным набором психологических качеств воздействует на других членов коллектива. Коллеги, оценивая его поведение, манеры, профессиональные особенности и мастерство, в соответствии со своей индивидуальностью будут меняться сами и вслед за этим будет меняться климат в организации. Следовательно, данный процесс требует времени для того, чтобы выработались компоненты значимые для каждого сотрудника, влияющие на социально-психологический климат. Все исследуемые коллективы социальных служб выбирают идентичные компоненты (например, взаимопомощь, взаимопонимание, доброжелательность во взаимоотношениях), при наличии которых будет преобладать тот климат, в котором каждому сотруднику будет комфортно работать.

Таким образом, гипотеза о том, что личность сотрудника социальных служб является предиктором благоприятности социально-психологического климата, подтвердилась, как и предположение о том, что социально-психологический климат имеет идентичный набор характеристик в каждой организации системы социального обслуживания.

Список литературы

1. Адова И.В. Исследования социально-психологического климата коллектива в отечественной литературе [Электронный ресурс] // Образовательная социальная сеть nsportal.ru. URL: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2014/11/26/issledovaniya-sotsialno-psikhologicheskogo-klimata> (дата обращения: 18.12.2021).
2. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М., 1989.
3. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. М., 1983.
4. Жовтоножко В.В. Исторический анализ термина «Социально-психологический климат» в отечественной науке [Электронный ресурс] // Власть.

2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskiy-analiz-termina-sotsialno-psihologicheskij-klimat-v-otechestvennoy-nauke> (дата обращения: 17.11.2021).
5. Жуков В.И. Современная социальная политика и ее кадровое обеспечение // Социальное образование и кадровое обеспечение социальной сферы: VIII Всерос. соц.-пед. конгресса, 5–7 июня 2008 г.: в 2 т. / Рос. гос. соц. ун-т [и др.]. М., 2008. Т. 2. С. 251.
6. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла: учеб.-метод. пособие. СПб., 2006.
7. Коэффициент текучести кадров. Формула расчета [Электронный ресурс] // Ассистентус.ру. URL: <https://assistentus.ru/sotrudniki/koefficient-tekuchesti-kadrov/> (дата обращения: 17.11.2021).
8. Лутошкин А.Н. Как вести за собой: старшеклассникам об основах организационной работы / под ред. Б.З. Вульфова. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1986.
9. Михайлов А.С. Социально-психологический климат производственной организации в различных социально-экономических условиях [Электронный ресурс] // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013. № 1(25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskij-klimat-proizvodstvennoy-organizatsii-v-razlichnyh-sotsialno-ekonomicheskikh-usloviyah> (дата обращения: 18.11.2021).
10. Михалюк О.С., Шальто А.Ю. Экспресс-методика измерения социально-психологического климата // Энциклопедия психологических тестов: общение, лидерство, межличностные отношения. М., 1997. С. 127–129.
11. Неверова Ю.С. Связь социальных отношений и климата в организации [Электронный ресурс] // Вестн. Перм. нац. исслед. политех. ун-та. Социально-экономические науки. 2013. № 19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-sotsialnyh-otnosheniy-i-klimata-v-organizatsii> (дата обращения: 16.11.2021).
12. Ольшанский В.Б. Личность и социальные ценности. М., 2008.
13. Социально-психологический климат коллектива: теория и методы изучения: сб. ст. / АН СССР, Ин-т психологии; отв. ред. Е.В. Шорохова, О.И. Зотова. М., 1979.
14. Филатова Е.В. Кадровая политика социальных служб и проблемы, сопровождающие ее реализацию // Вестник Кемер. гос. ун-та. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kadrovaya-politika-sotsialnyh-sluzhb-i-problemy-soprovozhdayuschie-ee-realizatsiyu> (дата обращения: 18.12.2021).
15. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб., 2020.
16. Шкердина А.А. Факторы, определяющие социально-психологический климат трудового коллектива (обзор литературы) [Электронный ресурс] // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 4. URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/815> (дата обращения: 17.11.2021).
17. Toprak M., Karakus M. Psychological climate in organizations: A systematic review // European Journal of Psychology and Educational Research. Vol. 1. Is. 1. P. 43–45.

* * *

1. Adova I.V. Issledovaniya social'no-psihologicheskogo klimata kollektiva v otechestvennoj literature [Elektronnyj resurs] // Obrazovatel'naya social'naya set' nsportal.ru. URL: <https://nsportal.ru/vuz/psikhologicheskie-nauki/library/2014/11/26/issledovaniya-sotsialno-psihologicheskogo-klimata> (дата обращения: 18.12.2021).

2. Anikeeva N.P. Psihologicheskij klimat v kollektive. M., 1989.

3. Bojko V.V., Kovalev A.G., Panferov V.N. Social'no-psihologicheskij klimat kollektiva i lichnost'. M., 1983.

4. Zhovtonozhko V.V. Istoricheskiy analiz termina «Social'no-psihologicheskij klimat» v otechestvennoj nauke [Elektronnyj resurs] // Vlast'. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoricheskiy-analiz-termina-sotsialno-psihologicheskij-klimat-v-otechestvennoy-nauke> (дата обращения: 17.11.2021).

5. Zhukov V.I. Sovremennaya social'naya politika i ee kadrovoe obespechenie // Social'noe obrazovanie i kadrovoe obespechenie social'noj sfery: VIII Vseros. soc.-ped. kongressa, 5–7 iyunya 2008 g.: v 2 t. / Ros. gos. soc. un-t [i dr.]. M., 2008. Т. 2. С. 251.

6. Kapustina A.N. Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella: ucheb.-metod. posobie. SPb., 2006.

7. Koefficient tekuchesti kadrov. Formula rascheta [Elektronnyj resurs] // Assistentus.ru. URL: <https://assistentus.ru/sotrudniki/koefficient-tekuchesti-kadrov/> (дата обращения: 17.11.2021).

8. Lutoshkin A.N. Kak vesti za soboj: starsheklassnikam ob osnovah organizacionnoj raboty / pod red. B.Z. Vul'fova. 3-e izd., pererab. i dop. M., 1986.

9. Mihajlov A.S. Social'no-psihologicheskij klimat proizvodstvennoj organizatsii v razlichnyh social'no-ekonomicheskikh usloviyah [Elektronnyj resurs] // Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. № 1(25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskij-klimat-proizvodstvennoy-organizatsii-v-razlichnyh-sotsialno-ekonomicheskikh-usloviyah> (дата обращения: 18.11.2021).

10. Mihalyuk O.S., Shalyto A.Yu. Ekspress-metodika izmereniya social'no-psihologicheskogo klimata // Enciklopediya psihologicheskikh testov: obshchenie, liderstvo, mezhlichnostnye otnosheniya. M., 1997. С. 127–129.

11. Neverova Yu.S. Svyaz' social'nyh otnoshenij i klimata v organizacii [Elektronnyj resurs] // Vestn. Perm. nac. issled. politekh. un-ta. Social'no-ekonomicheskie nauki. 2013. № 19. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-sotsialnyh-otnosheniy-i-klimata-v-organizatsii> (data obrashcheniya: 16.11.2021).


12. Ol'shanskij V.B. Lichnost' i social'nye cennosti. M., 2008.

13. Social'no-psihologicheskij klimat kollektiva: teoriya i metody izucheniya: sb. st. / AN SSSR, In-t psihologii; otv. red. E.V. SHorohova, O.I. Zotova. M., 1979.

14. Filatova E.V. Kadrovaya politika social'nyh sluzhb i problemy, soprovozhdayushchie ee realizaciyu // Vestn. Kemer. gos. un-ta. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kadrovaya-politika-so-tsialnyh-sluzhb-i-problemy-soprovozhdayushchie-ee-realizatsiyu> (data obrashcheniya: 18.12.2021).

15. H'ell L., Zigler D. Teorii lichnosti. SPb., 2020.

16. Shkerdina A.A. Faktory, opredelyayushchie social'no-psihologicheskij klimat trudovogo kollektiva (obzor literatury) [Elektronnyj resurs] // Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. 2018. № 4. URL: <http://journals.mosgu.ru/trudy/article/view/815> (data obrashcheniya: 17.11.2021).



The personality of the social workers as the predictor of the social and psychological climate in the system of the social services

The article deals with the study of the influence of such personal characteristics of the social workers as adaptation, mutual help, mutual understanding, kindness in mutual relations, understanding and activity in supporting the friendly social and psychological climate in the collective. There are considered the peculiarities of the correlation of the emotional, behavioral and cognitive components of the social and psychological climate in the social service centers of people.


Key words: *social work, social worker, social and psychological climate, personality traits, collective, components of social and psychological climate.*

(Статья поступила в редакцию 30.12.2021)

И.П. АКИНШЕВА
(Луганск)

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ В ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКЕ*

Раскрывается значение семьи для ребенка. Анализируется работа Республиканского социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, а также Республиканского центра социальной поддержки семей, детей и молодежи. Данные центры оказывают поддержку лицам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, молодежи и семьям с детьми, одиноким матерям и беременным женщинам, лицам, которые потеряли жилье в результате стихийных бедствий, пожара, военного конфликта.



Ключевые слова: *семья, трудная жизненная ситуация, интернатное учреждение, несовершеннолетние, социальная поддержка, социальная реабилитация.*

Подготовка специалистов социальной сферы имеет огромное значение в жизни Луганской Народной Республики (ЛНР). На современном этапе в ЛНР произошли изменения в управлении социальной сферы. Так, все центры по делам семьи и молодежи получили государственный статус, т. е. стали подведомственными Министерству труда и социальной политики Луганской Народной Республики. Мы остановимся на деятельности ряда государственных учреждений ЛНР (ГУ ЛНР «Республиканский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних», ГУ ЛНР «Республиканский центр социальной поддержки семей, детей и молодежи», ГУ ЛНР «Алчевский центр социальной реабилитации детей-инвалидов»), которые нацелены на оказание помощи и поддержки детям и семьям.

Так, в ЛНР действует Республиканский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних, включающий в себя шесть филиалов в городах республики, оказывающих помощь и поддержку детям, которые находятся в трудной жизненной ситуации. Первый из них был открыт в 1997 г. в городе Лу-

* Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Профессиональные дефициты специалистов социальных служб» (9 ноября 2021 г.).

ганске. Руководство республики, проявляя заботу о социально незащищенных детях, приложило все усилия для сохранения системы этих учреждений [2].

В центре могут находиться дети в возрасте от 3 до 18 лет в течение времени, необходимого для решения вопроса об их дальнейшей судьбе. Если родители ребенка самостоятельно или с помощью социальных служб смогут создать необходимые условия для нормальной жизни, то его возвращают в семью. В противном случае ребенку находят новую семью или определяют в интернатное учреждение.

Педагоги, психологи, юристы, медицинский персонал осуществляют психолого-педагогическую коррекцию поведения ребенка, оказывают медицинскую, правовую и другие виды помощи. Постоянно ведется работа с родителями по налаживанию благоприятной атмосферы для ребенка в семье.

Проживая в центре, дети обеспечиваются питанием, медицинским обслуживанием, оздоравливаются в луганском детском учреждении санаторного типа «Незабудка» и обучаются в школе. Ребята регулярно посещают театры, музеи, библиотеки, цирк, конно-спортивную школу, каток и др. Это настоящее убежище и «скорая помощь» для израненных детских душ, переживших в самом начале своей жизни чрезвычайные трудности, иногда даже трагедии.

Обыкновенные девчонки и мальчишки, которые, на первый взгляд, ничем не отличаются от своих сверстников, но уже за такой короткий период своей жизни столкнулись с серьезными трудностями до того, как они попали в центр. История у каждого своя: кто-то зарабатывал в свои 10–11 лет или попрошайничал на улицах, добывая средства маме и папе на выпивку, кого-то забыли родители забрать из больницы, а то и вовсе оставили на улице, кто-то потерял своих родителей, а кто-то вообще решил уйти на улицу, потому что не может найти понимания в семье. Они отвечают на вопросы, улыбаются, порой шутят, а о том, что творится у них в душе, говорят их потухшие глаза. В них вся душевная боль, которую пришлось пережить и перенести.

Вот тут и нужна слаженная работа квалифицированных специалистов: социального педагога, социального работника, психолога, логопеда, музыкального руководителя, воспитателей, медицинских работников и др. Каждое учреждение – это большая дружная семья, в которой каждый ребенок находит защиту,

заботу и понимание и становится ее частью. Специалисты учреждений смогли создать теплую атмосферу любви к ребенку и веру в его способность измениться к лучшему.

За годы своего существования профессиональный коллектив педагогов, медиков и социальных работников центра приютил и обогрел более десяти тысяч детей. Здесь нет случайных людей, каждый работник отдает тепло своей широкой души, обогревает своим большим сердцем израненные души детей.

Лица, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, молодежь и семьи с детьми, одинокие матери и беременные женщины, лица, которые потеряли жилье в результате стихийных бедствий, пожара, военного конфликта, могут обратиться в ГУ ЛНР «Республиканский центр социальной поддержки семей, детей и молодежи», которое имеет отделение, расположенное в пгт. Славяносербске Луганской Народной Республики [3]. В соответствии со своими задачами, центр:

- предоставляет временное круглосуточное проживание семьям с детьми, которые оказались в трудной жизненной ситуации и нуждаются во временном убежище, в случае отсутствия средств к существованию обеспечивает детей и родителей питанием по нормам, установленным нормативными правовыми актами, действующими на территории ЛНР, в соответствии с утвержденной сметой и финансированием расходов;

- осуществляет консультирование посредством телефонной связи;

- предоставляет социальные услуги в условиях дневного стационара без обеспечения проживанием и питанием;

- предоставляет консультации по вопросам применения норм законодательства, помощь в оформлении документов, обеспечивает защиту и реализацию прав детей, молодежи и семей, в частности путем представления их интересов перед третьими лицами;

- проводит оценку потребностей граждан, которые обратились в центр, составляет вместе с ними индивидуальный план мероприятий по преодолению трудной жизненной ситуации с установлением срока его исполнения;

- проводит психологическую диагностику с целью психологической коррекции, реабилитации и адаптации;

- предоставляет посреднические услуги во время осуществления диагностических мероприятий, в случае необходимости осуществляет профилактические и оздоровительные ме-

роприятия, обеспечивает оказание первой неотложной помощи при несчастном случае;

– содействует трудоустройству, устройству на обучение лиц, которые обратились в центр [3].

Проблема детской инвалидности актуальна для нашего общества. Поскольку именно дети с ограниченными возможностями относятся к наиболее незащищенной категории населения, общество должно создавать условия для более успешной адаптации и социализации таких детей.

Так, государственное учреждение «Алчевский центр социальной реабилитации детей-инвалидов» – детское коррекционно-восстанавливающее учреждение, которое образуется в форме государственных и коммунальных специализированных заведений детей-инвалидов, имеющих соответствующие медицинские показатели и нуждающихся в специальных условиях для получения комплексной социальной реабилитации [1]. В центре работают отделение социальной реабилитации и отделение медицинского сопровождения.

Центр рассчитан на предоставление реабилитационных услуг 32 детям-инвалидам. По состоянию на 10 октября 2021 г. на реабилитации находились 107 детей-инвалидов. За пять лет работы в данном центре прошли реабилитацию 482 ребенка-инвалида в возрасте от 2 до 18 лет. В 2020 г. реабилитацию прошли 168 детей.

На первое место в организации работы с семьями, в которых воспитываются дети с инвалидностью, была поставлена социальная адаптация и социальная реабилитация детей. В центре предоставляются следующие услуги:

- социальная реабилитация и адаптация;
- психологическая диагностика и коррекция;
- педагогическая диагностика и коррекция;
- логопедическая диагностика и коррекция;
- медицинский осмотр и наблюдение;
- лечебный массаж;
- лечебная физкультура;
- физиотерапевтическое лечение (КУФ, магнитотерапия, электрофорез, динамик);
- фитотерапия;
- аэроионотерапия и др.

Целью деятельности центра является осуществление мероприятий по социальной, психологической, педагогической реабилитации, профессиональной ориентации и медицинско-

му сопровождению, которые направлены на развитие ребенка-инвалида и коррекцию нарушений его развития, создание предпосылок для интеграции его в общество.

Основными целями деятельности центра являются:

- социальная защита и проведение психолого-педагогической реабилитации детей-инвалидов;
- обслуживание детей, имеющих ограниченные способности;
- социальная поддержка подростков и молодежи, имеющих ограниченные способности в профессиональном и личностном самоопределении, адаптации их к жизни в обществе;
- осуществление социального сопровождения детей, имеющих ограниченные способности;
- предоставление социальных услуг [1].

Необходимо отметить, что данный центр на протяжении 5 лет активно работает по комплексной программе реабилитации «Счастливое детство» для детей с инвалидностью и семей, их воспитывающих.

Цель программы – социальная и психологическая реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья и семей, в которых они воспитываются, посредством психокоррекционных методик.

Задачи программы:

- 1) создание условий для процесса социализации и раскрытия их творческого потенциала;
- 2) гармонизация межличностных отношений в семье ребенка-инвалида;
- 3) преодоление изолированности ребенка от общества;
- 4) включение родителей в процесс реабилитации ребенка-инвалида.

Основные формы организации социально-психологической реабилитации детей с ограниченными возможностями: индивидуальные и групповые занятия с педагогом и психологом в условиях реабилитационного центра, а также тренинговые занятия.

Таким образом, изменение статуса центров по делам семьи и молодежи Луганской Народной Республики, а также послевоенное развитие социальных учреждений способствуют социальной поддержке, помощи наименее защищенных слоев населения. Перспективой дальнейших исследований является разработка организационных и теоретических основ деятельности центров на современном этапе развития общества.

Список литературы

1. Алчевский центр социальной реабилитации детей-инвалидов [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrudlnr.su/news/1867-alchevskiy-centr-socialnoy-reabilitacii-deteyinvalidov-provel-chas-pamyati.htr> (дата обращения: 20.01.2022).

2. Республиканский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних [Электронный ресурс]. URL: https://mintrudlnr.su/respub_soc_psixo_detei.html (дата обращения: 20.01.2022).

3. Республиканский центр социальной поддержки семей, детей и молодежи [Электронный ресурс]. URL: <https://slavlnr.su/gu-lnr-centr-socialno-psihologicheskoy-pomoschi.html> (дата обращения: 20.01.2022).

* * *

1. Alchevskij centr social'noj reabilitacii detej-invalidov [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mintrudlnr.su/news/1867-alchevskiy-centr-socialnoy-reabilitacii-deteyinvalidov-provel-chas-pamyati.htr> (data obrashcheniya: 20.01.2022).

2. Respublikanskij social'no-reabilitacionnyj centr dlya nesovershennoletnih [Elektronnyj resurs]. URL: https://mintrudlnr.su/respub_soc_psixo_detei.html (data obrashcheniya: 20.01.2022).

3. Respublikanskij centr social'noj podderzhki semej, detej i molodezhi [Elektronnyj resurs]. URL: <https://slavlnr.su/gu-lnr-centr-socialno-psihologicheskoy-pomoschi.html> (data obrashcheniya: 20.01.2022).



Modern problems of the specialists of the social services in the Luhansk People's Republic

The article deals with the significance of the family for children. There is analyzed the work of the Republic's social rehabilitation center for the juvenile and the Republic's center of the social support of families, children and youth. These centers give support to the persons who are in a difficult life situation, the youth and families with children, the single mothers, the pregnant women and the persons who have lost their habitation in the result of the natural disasters, fire and military conflict.

Key words: *family, difficult life situation, residential institution, juvenile, social support, social rehabilitation.*

(Статья поступила в редакцию 17.01.2022)

А.Ф. СЫЧЁВА
(Луганск)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИСПОЛНЕНИЯ НАКАЗАНИЙ*

Рассматриваются теоретические основы проблемы подготовки будущих социальных работников к работе в учреждениях исполнения наказания, вопросы формирования профессиональных компетенций у будущих социальных работников в условиях высшего профессионального образования.



Ключевые слова: *профессиональная деятельность, теоретическая подготовка, учреждения исполнения наказаний, социальная работа.*

Задача современного высшего образования – подготовка высокопрофессиональных, креативных специалистов, способных адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного социума, самостоятельно приобретать необходимые для профессиональной деятельности знания, умения и навыки, применять их на практике, критически мыслить, сотрудничать с членами коллектива для достижения общих целей, создавая комфортный психологический климат, стремиться к реализации собственного внутреннего потенциала. Решению поставленных задач способствует профессионально-ориентированная образовательная среда высшего учебного учреждения – специально формируемое естественное и социальное окружение в процессе обучения, способствующее разностороннему и гармоничному развитию личности, росту профессиональных качеств будущего специалиста, определяющих его компетентность и конкурентоспособность на рынке труда.

В результате теоретического анализа составляющих профессиональной деятельности социального работника можно сделать вывод о том, что социальный работник является

* Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Профессиональные дефициты специалистов социальных служб» (9 ноября 2021 г.).

в первую очередь посредником между клиентом и социумом, что обуславливает большой спектр теоретических знаний, которыми он должен овладеть в процессе профессиональной подготовки в условиях высшего учебного учреждения.

Системная работа на этапе разработки основных направлений теоретической подготовки будущих социальных работников является основой обеспечения качественного и перспективного взаимодействия системы среднего профессионального, высшего образования и работодателей. Теоретическая подготовка будущих специалистов сферы социального обслуживания к профессиональной деятельности должна вестись, исходя из требований, которые предъявляются к социальному работнику, выполняющему свою трудовую деятельность в соответствии с актуальными в обществе социально-экономическими и политическими условиями.

Основная цель профессиональной деятельности социального работника определяется как осуществление деятельности по предоставлению социальных услуг, социальной поддержки и государственной социальной помощи клиентам социальной работы с целью изменения качества их жизнедеятельности и обучения их самостоятельному решению возникающих у них жизненных проблемных ситуаций [1]. Необходимость повышения качества предоставляемых социальным работником профессиональных услуг стала актуальной проблемой в теоретической подготовке социальных работников и основной причиной разработки и внедрения профессиональных стандартов для сотрудников социальных служб. Профессиональный стандарт определяет функциональную карту определенного вида профессиональной деятельности и формирует точный перечень компетенций, которыми должен обладать специалист социальной сферы в современных условиях. В ходе теоретической подготовки также возникает проблема систематизации требований к объему, качеству и характеру профессиональной деятельности социального работника.

Существующий профессиональный стандарт для сотрудников сферы социальной работы является важным ориентиром для профессиональной деятельности не только социального работника, но и работодателя, а также образовательных учреждений, осуществляющих теоретическую и практическую подготовку будущих социальных работников, согласно государственному образовательному стандарту высшего образования 39.03.02 «Со-

циальная работа». Образовательный стандарт регулирует организацию образовательной деятельности и является ключевым документом при подготовке будущего специалиста.

Профессиональная деятельность будущих специалистов социальной работы, освоивших программу подготовки в высшем образовательном учреждении, включает социальную защиту населения; предоставление социальных услуг в области образования, здравоохранения и культуры; медико-социальную экспертизу; выполнение функций социального работника в учреждениях пенитенциарной системы и в организациях сферы занятости, миграции, помощи в чрезвычайных ситуациях; социальная работа в других организациях различных форм собственности. В процессе освоения образовательной программы подготовки выпускника должны быть сформированы профессиональные компетенции, соответствующие направлению его профессиональной деятельности [2].

Трудовой функционал социального работника очень разнообразен и зачастую особенности его реализации зависят от того, какую сферу деятельности выбирает специалист. К ним относят предоставление социальным работником нуждающимся в социальном обслуживании социально-медицинских, социально-психологических, социально-педагогических, социально-правовых, социально-трудовых, коммуникативных и срочных услуг.

Социальная работа в пенитенциарных службах имеет свои особенности, обусловленные спецификой клиентов, среды, ограничениями в использовании средств и методов влияния, поэтому в процессе подготовки выпускников к будущей профессиональной деятельности перед образовательными учреждениями высшего образования стоит задача учесть проблематику этой деятельности в процессе теоретической подготовки специалиста.

Процесс профессиональной деятельности социального работника в учреждениях исполнения наказаний включает социализацию личности осужденного, решение межличностных конфликтов, адаптацию к сложившимся социально-экономическим условиям, обмен эмоциями и информацией, передачу навыков и умений, формирование отношения к себе и всему обществу в целом. В этом смысле социальный работник должен уметь выбирать индивидуальный подход к каждому клиенту. При этом к нему выдвигаются такие профессиональные требования, как отсутствие судимости за преступления, состав и виды которых установлены законодательством страны и про-

хождение периодических медицинских осмотров. Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод о том, что профессиональная деятельность социального работника в условиях уголовно-исполнительной системы носит специфический характер, что обусловлено замкнутостью системы учреждений исполнения наказаний.

Социальной работе в учреждениях исполнения наказаний как виду профессиональной деятельности присущи особенности и проблемы, которые влияют на организацию работы в исполнительной системе. При формировании у студентов общепрофессиональных компетенций в процессе теоретической подготовки в образовательном учреждении клиента социальной работы следует рассматривать как часть общественной системы [2].

Для подготовки специалиста к работе в пенитенциарном учреждении с различными группами клиентов в теоретическую подготовку введены такие дисциплины, как «Гендерология и феминология», «Социальная работа с военнослужащими», «Социальная работа с инвалидами», «Социальная работа с осужденными», «Социальная работа с женщинами», «Социальная работа с молодежью». Специфика объекта социальной работы в учреждениях исполнения наказаний заключается в том, что объект является одновременно и субъектом педагогического влияния, поскольку социальная работа с клиентом должна осуществляться с его согласия.

Формирование способности будущего социального работника к решению социальных проблем клиента происходит посредством изучения таких дисциплин, как «Основы социальной медицины», «Основы социального государства», «Правовое обеспечение социальной работы», «Государственное управление системой социальной защиты населения».

Такая особенность в работе с осужденными, как сотрудничество и психолого-педагогическое взаимодействие с окружением клиента для оказания ему своевременной и сильной помощи по ресоциализации в общество, реализуется посредством изучения теоретических курсов «Социальная профилактика девиантного поведения», «Теоретические и практические основы профилактики насилия в семье», «Технологии социальной работы», «Социальная педагогика».

Специфика профессиональной деятельности социального работника проявляется в соблюдении этических норм социальной работы. Для формирования данной компетенции введены в учебный план подготовки будущих

специалистов такие дисциплины, как «Профессионально-этические основы социальной работы», «Психология в социальной работе», «Конфликтология в социальной работе».

Формируя такие профессиональные компетенции у будущих социальных работников, как способность к реализации деятельности по предоставлению социальных услуг, социального сопровождения, мер социальной поддержки и государственной социальной помощи, а также профилактике обстоятельств, обуславливающих нуждаемость в социальном обслуживании и способность к подготовке и организации мероприятий по привлечению ресурсов организаций, общественных объединений, добровольческих (волонтерских) организаций и частных лиц к реализации социального обслуживания граждан студентами изучаются следующие дисциплины: «Социальная работа в пенитенциарной системе», «Основы социальной работы в учреждениях исполнения наказания».

Уровень сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций у специалиста социальной сферы определяется и корректируется посредством практической деятельности в учреждениях исполнения наказаний или в службах социального обслуживания. Компетентность специалиста повышается в его профессиональной деятельности, т. к. спектр прав и обязанностей социального работника соответствует современным социально-экономическим и политическим условиям, сложившимся в стране и обществе.

Таким образом, изучая актуальные проблемы теоретической подготовки будущих социальных работников к деятельности в учреждениях исполнения наказаний, мы пришли к выводу, что внедрение социальной работы в уголовно-исполнительную систему является свидетельством гуманизации пенитенциарных служб и ориентации социальной политики на защиту прав человека, оказание необходимой помощи для успешной социальной реабилитации и социализации осужденных. Особая роль в процессе ресоциализации и социального сопровождения учреждениях исполнения наказаний отведена работникам социальной сферы, от уровня профессионализма которых зависит уровень развития и социального благополучия общества.

Важнейшим условием профессионализма работников социальной сферы является качество их теоретической подготовки в образовательных учреждениях. Образовательная среда вуза способствует получению обучающимися

необходимых профессиональных знаний, обретению устойчивых навыков и применению обретенных умений в практической деятельности. Обучающие курсы преподаваемых дисциплин должны ориентировать обучающихся на всестороннее и системное изучение проблем осужденных и основные технологии социальной работы с ними, основные направления развития социальной работы в уголовно-исполнительной системе, проблемы лиц, освободившихся из мест лишения свободы, риск рецидива преступности, вопросы защиты прав осужденных.

Характерной особенностью профессионального образования сегодня должна стать ориентация на становление специалиста социальной работы как активной профессиональной личности с высокой компетентностью и профессионально-приоритетными качествами личности, способной к социальной адаптации в современных социально-экономических условиях. Глубокое изучение мирового опыта социальной работы в пенитенциарной системе поможет будущим специалистам усовершенствовать социальную работу с осужденными путем наследования положительного опыта профессиональной деятельности.

Функциональная карта социального работника и карта компетенций подготовки образовательными учреждениями будущих специалистов изменяется в зависимости от политической, экономической, социальной ситуацией в стране и мире. В заключение можно отметить, что подготовка будущих специалистов социальной сферы образовательными учреждениями высшего образования в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта, профессионального стандарта трудовой деятельности социального работника позволит улучшить профессионализм будущих социальных работников при выполнении своих трудовых функций в учреждениях исполнения наказаний.

Список литературы

1. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по социальной работе»: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 июня 2020 г. № 351н [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007160009> (дата обращения: 14.01.2022).

2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 39.03.02 «Социальная работа»: приказ Мини-

стерства образования и науки Российской Федерации от 5 февр. 2018 г. № 76 [Электронный ресурс] // Рос. газ. 2018. 2 марта. URL: <https://rg.ru/2018/03/02/minobr-prikaz76-site-dok.html?ysclid=110b270phz> (дата обращения: 14.01.2022).

3. Об утверждении Положения о группе социальной защиты осужденных исправительного учреждения уголовно-исполнительной системы [Электронный ресурс]: приказ Минюста России от 30 дек. 2005 г. № 262 (ред. от 21 июля 2016 г.) // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-miniusta-rf-ot-30122005-n-262/> (дата обращения: 14.01.2022).

* * *

1. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Specialist po social'noj rabote»: prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii ot 18 iyunya 2020 g. № 351n [Elektronnyj resurs] // Oficial'nyj internet-portal pravovoj informacii. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007160009> (data obrashcheniya: 14.01.2022).

2. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 39.03.02 «Social'naya rabota»: prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 5 fevr. 2018 g. № 76 [Elektronnyj resurs] // Ros. gaz. 2018. 2 marta. URL: <https://rg.ru/2018/03/02/minobr-prikaz76-site-dok.html?ysclid=110b270phz> (data obrashcheniya: 14.01.2022).

3. Ob utverzhdenii Polozheniya o gruppe social'noj zashchity osuzhdennyh ispravitel'nogo uchrezhdeniya ugolovno-ispolnitel'noj sistemy [Elektronnyj resurs]: prikaz Minyusta Rossii ot 30 dek. 2005 g. № 262 (red. ot 21 iyulya 2016 g.) // Zakony, kodeksy i normativno-pravovye akty Rossijskoj Federacii. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-miniusta-rf-ot-30122005-n-262/> (data obrashcheniya: 14.01.2022).

Topical issues of the theoretical training of the future social workers to the professional activities in the penitentiary facilities

The article deals with the theoretical basis of the issue of training the future social workers to the work in the penitentiary facilities and the issues of the development of the professional competence of the future social workers in the context of the higher professional education.

Key words: professional activities, theoretical training, penitentiary facilities, social work.

(Статья поступила в редакцию 17.01.2022)

Н.В. ЦЫГАН
(Луганск)

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ
ДЕСТРУКЦИИ
СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ,
ОСУЩЕСТВЛЯЮЩИХ ОКАЗАНИЕ
ПОМОЩИ ВЫПУСКНИКАМ
ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
В ЛНР***

Освещаются практические аспекты постинтернатного сопровождения выпускников интернатных учреждений социальными учреждениями Луганской Народной Республики с позиции профессиональных проблем. Рассмотрен алгоритм взаимодействия государственных структур и социальных учреждений по адаптации детей-сирот и их реинтеграции в социум. Описаны технологии социальной работы с молодежью данной категории, направленные на успешную социализацию в постинтернатный период.

Ключевые слова: социализация, ребенок-сирота, выпускник интернатного учреждения, социальная адаптация, социальная мобильность, модель постинтернатного сопровождения, социальное общежитие, социальное сопровождение, социальная интеграция.

Работа социальных учреждений по оказанию поддержки выпускникам интернатных учреждений требует от социальных работников постоянного развития профессионализма и повышения профессиональной компетентности, использования инновационных подходов в деятельности и постоянного поиска новых, более эффективных форм работы. Вместе с тем работа с данной категорией клиентов способствует формированию и развитию определенных профессиональных деструкций, которые негативно влияют на личность и деятельность специалистов социальной сферы.

Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений остается актуальной проблемой для современного общества. Выходя из интернатного учреждения, они не имеют адекватного представления о том, что ждет их в большом мире, не могут адаптироваться к новым условиям жизни. Обычно выпускники

интернатных учреждений испытывают трудности в общении с другими людьми [3, с. 19].

Чтобы сделать процесс социализации выпускников интернатных учреждений менее травматичным и более успешным, создана система постинтернатного сопровождения, направленная на успешную социализацию и адаптацию к новым условиям жизнедеятельности. Она подразумевает под собой процесс приспособления к условиям социальной среды после выпуска из учреждения, когда выпускник без длительных внутренних и внешних конфликтов вступает в самостоятельную жизнь, осуществляя полезную деятельность и переживая процессы самоутверждения [4, с. 41].

В Луганской Народной Республике вопрос постинтернатного сопровождения выпускников интернатных учреждений возложен на Республиканский центр социальной поддержки семей, детей и молодежи, который имеет 15 филиалов во всех городах и районах. Именно данное социальное учреждение, в соответствии с положением, осуществляет мероприятия по социальной и психологической адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без родительского попечения, лиц из их числа. Целью деятельности центра является подготовка их к самостоятельной жизни, содействие в обеспечении социально-бытовых условий для лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей в возрасте от 18 до 23 лет, а также с 16 лет в случае приобретения лицом дееспособности. Специалисты центра осуществляют социальное сопровождение выпускников интернатных учреждений после их возвращения по месту постоянной регистрации.

В основе социального сопровождения лежит механизм взаимодействия разных социальных структур республики, которые занимаются защитой прав и интересов детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки. И действует он на протяжении всего времени, пока ребенок находится в интернатном учреждении или воспитывается в семейных формах устройства детей, оставшихся без попечения родителей.

С момента изъятия ребенка из семьи и помещения его в интернатное учреждение отдел по делам семьи и детей территории, где проживал ребенок с биологическими родителями, осуществляет мероприятия по сохранению жилья и имущества несовершеннолетнего. Со-

* Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Профессиональные дефициты специалистов социальных служб» (9 ноября 2021 г.).

гласно нормативным документам, действующим в республике, квартира, дом или имущество не могут быть проданы без согласия отдела, если в нем прописан или зарегистрирован ребенок.

Кроме того, отдел по делам семьи и детей осуществляет постоянный мониторинг условий проживания и воспитания ребенка в государственных формах устройства. Эта работа проводится отделом совместно с сотрудниками республиканского центра социальной поддержки семей, детей и молодежи, администрацией интернатного учреждения, в котором воспитывается ребенок. Таким образом, связь ребенка с территорией, на которую он вернется через несколько лет после окончания интернатного учреждения, не прерывается и постоянно поддерживается через государственные органы.

За год до окончания интернатного учреждения в процесс социальной поддержки будущего выпускника включаются социальные работники филиала республиканского центра социальной поддержки семей, детей и молодежи той территории, на которую будет возвращаться данный ребенок. Совместно с отделом по делам семьи и детей сотрудники центра изучают жилищные условия и социальное окружение по месту возвращения выпускника, а также осуществляют мероприятия по налаживанию социальных связей с близкими родственниками.

По возвращении выпускника интернатного учреждения на место постоянного проживания социальные работники центра осуществляют мероприятия по социальному сопровождению с целью его успешной адаптации в социум. В процессе социального сопровождения специалисты оказывают помощь в оформлении необходимых документов, решении жилищных вопросов, поиске работы, а в случае необходимости помогают продолжить обучение или пройти переподготовку.

Центры проводят целенаправленную деятельность по восстановлению социальных связей выпускников интернатных учреждений. Созданы программы развития жизненных навыков, психологической поддержки, направленной на формирование позитивной самооценки, уверенности в себе, умения ставить цели и разрабатывать стратегии их достижения. Проводятся занятия по формированию навыков поиска работы, самопрезентации, написания резюме и прохождения собеседования с работодателем.

Для выпускников интернатных учреждений, которые по каким-либо причинам остались без жилья на момент окончания учебного учреждения и возвращения по месту постоянной регистрации, в республике функционирует социальное общежитие для детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, а также лиц из их числа.

Социальное общежитие – это учреждение для временного проживания детей-сирот в возрасте от 15 до 18 лет, а также лиц из их числа в возрасте от 18 до 23 лет. Целью деятельности социального общежития является создание условий для социальной адаптации лиц, которые в нем проживают, и подготовка их к самостоятельной жизни [2, с. 67].

Основными задачами общежития являются обеспечение детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки временным жильем, а также оказание им психологических, социально-педагогических, юридических, социально-экономических и информационных услуг. Общежитие обеспечивает создание социально-бытовых условий для проживания и защиту прав и интересов лиц, проживающих в них. Срок проживания в социальном общежитии составляет 3 года.

С жильцами общежития работают психологи, деятельность которых направлена на развитие коммуникативных навыков, навыков самопрезентации и самореализации, постановки целей и составления плана их достижения. Юридическую помощь жильцы общежития получают по вопросам вступления в наследство, получения документов, решения жилищных вопросов, а также других юридических вопросов. Социальные работники помогают в решении вопросов трудоустройства, получения материальных выплат, налаживания контактов с родственниками. С жильцами социальных общежитий работают и социальные педагоги, деятельность которых направлена на обучение выпускников интернатных учреждений бытовым навыкам, в том числе навыкам приготовления пищи, пользования деньгами, общения и установления позитивных контактов.

В случае трудной жизненной ситуации в связи с потерей жилья в результате стихийных бедствий, пожара, военного конфликта молодежь из числа детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, в частности одинокие матери и беременные женщины, могут обратиться и в Центр социально-психологической поддержки. Центр рассчитан на 16 мест кругло-

суточного пребывания клиентов. Срок пребывания в Центре – 120 суток с бесплатным проживанием и питанием. Центр оказывает социально-психологическую, социально-педагогическую, медицинскую, юридическую помощь, а также помощь по трудоустройству и поиску жилья лицам, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах. Специалисты центра помогают клиентам выйти из кризисного состояния и возвращают их к нормальной жизни.

Учреждение имеет право регистрации клиентов по своему адресу, что дает возможность оказывать помощь в оформлении документов, удостоверяющих личность, а также в оформлении государственной денежной помощи. Кроме того, клиентам центра помогают овладеть социально-бытовыми навыками, оказывают помощь в оформлении пенсии, государственной помощи по рождению ребенка, выплатам одиноким матерям.

Работа социальных работников по адаптации выпускников интернатных учреждений зачастую имеет сложности в реализации из-за отсутствия материальных средств, взаимопонимания со стороны партнерских организаций, а также сложности в решении вопросов, связанных с трудоустройством и предоставлением жилья для выпускников интернатных учреждений. Кроме того, эта работа зачастую сопряжена с эмоциональными перегрузками, ненормированным рабочим временем, отсутствием мотивации и справедливой оценки результатов деятельности. Это ведет к накоплению негативных проявлений у специалистов как в личностном плане, так и в осуществлении профессиональной деятельности, что способствует формированию профессиональных деструкций.

Причиной возникновения профессиональной деструкции, по мнению В.Г. Самохвал, являются возрастные изменения, нервное и физическое истощение, различные заболевания [5, с. 20]. Причинами профессиональной деструкции социальных работников, осуществляющих поддержку выпускников интернатных учреждений, являются проблемы клиентов, которые, как правило, острые и трудно решаемые, глубокий контакт с клиентом из-за сопереживания и сочувствия к его проблемам. Сюда же нужно отнести специфику данной категории клиентов, связанную с определенной пассивностью в решении собственных проблем, сформированными в условиях интернатных учреждений потребительскими установ-

ками, отсутствием навыков ставить цели и разрабатывать планы по их достижению.

Профессиональная деструкция у социальных работников сопровождается наличием психической напряженности, психоэмоциональным дискомфортом, частыми конфликтами и кризисными явлениями [1, с. 64]. Это ведет как к проблемам самого сотрудника социальной службы, так и к возникновению сложного микроклимата внутри коллектива, в котором он осуществляет деятельность.

Задача руководителя социального учреждения состоит в создании комфортных условий для работы сотрудников, мотивировании их на оказание качественных социальных услуг. Вместе с тем необходимо способствовать профессиональному развитию и совершенствованию социальных работников. Важнейшей задачей является профилактика профессиональных деструкций и выгорания социальных работников.

Таким образом, с целью предупреждения профессиональных деструкций социальных работников, оказывающих услуги по адаптации выпускников интернатных учреждений, возникает необходимость в разработке специальной программы, направленной на профессиональную поддержку социальных работников, а также профилактику профессиональных рисков, связанных с их деятельностью. Сегодня в Луганской Народной Республике ведется работа по разработке и внедрению в практику программы профилактики профессионального выгорания социальных работников. К разработке программы привлечены:

- научные кадры высших учебных заведений;
- специалисты профильного министерства,
- специалисты-практики, сотрудники социальных служб.

Список литературы

1. Клевцова Н.А. Синдром эмоционального выгорания в профессиональной деятельности специалиста // Территория науки. 2015. № 5. С. 63–67.
2. Павленок П.Д. Теория, история и методика социальной работы. Избранные работы: учеб. пособие. 10-е изд., испр. и доп. М., 2010.
3. Пантелеева Н.А. Развитие личностных качеств в структуре адаптационного потенциала воспитанников детского дома: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2008.
4. Психолого-педагогическое сопровождение выпускников детских домов: вопросы социальной адаптации / под ред. И.А. Подольской. Калуга, 2008.

5. Самохвал В.Г. Проблемы возникновения профессиональной деструкции и профессионального выгорания // Территория науки. 2016. № 4. С. 20–23.

* * *

1. Klevcova N.A. Sindrom emocional'nogo vygoraniya v professional'noj deyatel'nosti specialista // Territoriya nauki. 2015. № 5. S. 63–67.

2. Pavlenok P.D. Teoriya, istoriya i metodika social'noj raboty. Izbrannye raboty: ucheb. posobie. 10-e izd., ispr. i dop. M., 2010.

3. Panteleeva N.A. Razvitie lichnostnyh kachestv v strukture adaptacionnogo potentsiala vospitannikov detskogo doma: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Kazan', 2008.

4. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie vypusknikov detskih domov: voprosy social'noj adaptacii / pod red. I.A. Podol'skoj. Kaluga, 2008.

5. Samohval V.G. Problemy vzniknoveniya professional'noj destrukcii i professional'nogo vygoraniya // Territoriya nauki. 2016. № 4. S. 20–23.

Professional destructions of the social workers providing the assistance of the graduates of the orphanages in the Lugansk People's Republic

The article deals with the practical aspects of the post-orphanage support of the graduates of the residential care facilities by the social institutions of the Lugansk People's Republic from the perspective of the professional issues. There is considered the algorithm of the interaction of the government institutions and the social institutions directed to the adaptation and reintegration of the orphan children in the society. The author describes the technologies of the social work with the youth of this category focused on the successful socialization in the post-orphanage period.

Key words: *socialization, orphan children, graduate of residential care facility, social adaptation, social mobility, model of post-orphanage support, social boarding house, social support, social integration.*

(Статья поступила в редакцию 17.01.2022)

Т.В. ГОНЧАРОВА
(Луганск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФИЦИТЫ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПРОБЛЕМАМИ СЕМЕЙНОГО НАСИЛИЯ*

Уточняется понятие «насилие в семье». Раскрывается актуальность профессиональной подготовки социальных работников, в которых современное общество испытывает дефицит, к осуществлению профилактики насилия в семье. Описаны виды насилия, которые могут применяться к детям в семье, и их негативные последствия, сказывающиеся на развитии ребенка.

Ключевые слова: *семья, насилие в семье, дети, профилактика.*

Семья была, есть и останется единственным социальным институтом, способным удовлетворить все потребности человека. Согласно общеизвестной пирамиде потребностей А. Маслоу, в семье могут быть удовлетворены все личностные потребности – от низших (физиологические, потребность в безопасности, причастности к группе) до высших (принятие и уважение, самоактуализация). Современной науке не известен ни один другой социальный институт, способный в такой мере удовлетворить все потребности личности. Возможно, это и есть основной секрет прочности института семьи. Меняются эпохи, социально-экономические, политические условия жизни, виды семей, но основные личностные потребности и потребность в продолжении рода, остаются неизменными. Тип семьи, условия ее создания, семейный уклад, безусловно, изменяются с течением времени, но сама по себе семья как уникальный социальный институт сохраняется.

Положительное развитие института семьи зависит от его восприятия младшим поколением как ценности. Ведь именно сегодняшние дети являются потенциальными родителями, супругами и «строителями» будущего общества. Насилие в семье в любом его проявлении нарушает естественную социализацию де-

* Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Профессиональные дефициты специалистов социальных служб» (9 ноября 2021 г.).

тей, усвоение и воспроизводство социальных ролей. Одни семьи способны самостоятельно преодолеть жизненные трудности, а другие требуют помощи специалистов. Если же проблемы семьи остаются латентными и профессиональная помощь не осуществляется вовремя, взрослые члены семьи опускают руки, а страдают в первую очередь дети. Именно в подобных ситуациях становится жизненно необходимой и незаменимой квалифицированная помощь профессиональных специалистов социальной работы, умеющих актуализировать внутрисемейные ресурсы.

На сегодняшний день общество испытывает дефицит и в то же время потребность в профессионалах социальной работы, подготовленных к организации профилактики насилия в отношении детей в семье. Очень часто бакалавры социальной работы, успешно освоив теоретические знания в процессе профессиональной подготовки, после выпуска сталкиваются с проблемой слабо сформированных практических умений и навыков организации и реализации профилактики насилия в отношении детей в семье.

Социальные работники, посещающие семьи с детьми, должны быть подготовлены к распознаванию фактов насилия в отношении детей, для этого им необходимо владеть информацией о формах и видах насилия, о факторах его возникновения, об особенностях поведения детей – жертв насилия и поведения родителей-агрессоров, а также четко знать алгоритм дальнейших действий при выявлении случаев насилия. Осуществлять социальное сопровождение таких семей надо до полного разрешения проблемной ситуации.

Проблемное поле семейного насилия в науке является сравнительно новым малоизученным явлением, в силу чего существует некая неопределенность в понятийном поле. Понятие «насилие в семье», состоит из двух отдельных дефиниций: «насилие» и «семья». Рассмотрим сначала их по отдельности.

В.И. Даль описывал насилие как «силование, принуждение, неволю, обидное действие, незаконное, стеснительное, своевольное» [3, с. 468]. Г. Козырев впервые дает объяснение понятию насилия и классифицирует его по видам. По его мнению, насилием является нанесение любого ущерба (физического, психологического, идеологического и др.) или принуждение других людей или групп в любой его форме [5, с. 85].

Если обратиться к философии, то интересны взгляды А. Гусейнова, трактующего насилие как тип человеческих отношений, в ходе

которых одни люди и группы подчиняют себе свободную волю других; это воздействие на человека извне, преимущественно в форме физического принуждения [2].

Специалисты Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) определяют насилие как преднамеренное применение власти или силы, проявляющееся реально или в виде угроз, направленное против других лиц, групп, общин или против себя самого, результатом которого являются (либо вероятнее всего будут) физические и психологические травмы, нарушение естественного развития или смерть [6, с. 5]. Считаем, что вышеизложенное определение понятия насилия, разработанное специалистами ВОЗ, наиболее информативное из рассмотренных нами, поэтому именно на него мы будем опираться в нашем исследовании.

Современная семья – сложный, полифункциональный социальный институт, которому сложно дать однозначную дефинитивную характеристику. Представители различных отраслей науки делали попытки раскрыть отдельные аспекты сложного понятия «семья». В первую очередь рассматриваемый социальный институт интересует психологов, социологов, юристов, историков, этнографов, культурологов, социальных философов, педагогов. Таким образом, семья – объект комплексного изучения различных наук.

Одним из отечественных «первопроходцев» в изучении семьи как социального явления стал социолог М. Ковалевский. По его утверждению, семьей следует считать всех людей, живущих на одной площади и признающих власть одного и того же «главы семьи», а не только супругов или кровных родственников, как считают многие [4, с. 53].

В 1960-х гг. в СССР семейную проблематику активно разрабатывал социолог А. Харчев, предложенное им определение семьи до сих пор является наиболее часто употребляемым, поскольку оно лаконично и в то же время дает полное описание явления. А именно: семьей считается малая социальная группа, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью [8]. Если обратиться к юридическому словарю, то семья определяется как круг лиц, связанных личными материальными и нематериальными правами и обязанностями, вытекающими из брака, родства, усыновления или иной формы семейного устройства детей [1].

Подвергнув анализу понятие «семья» с точки зрения различных наук, мы в своем исследовании будем использовать следующее, на

наш взгляд, наиболее содержательное определение данного понятия: семья – это лица, объединенные юридическим или гражданским брачными союзом, родством, принятием детей на воспитание, связанные межличностными материальными и нематериальными правами и обязанностями, проживающими совместно с целью взаимного удовлетворения всех человеческих потребностей.

Проанализировав составляющие дефиниции понятия «насилие в семье», мы можем сказать, что таковым являются все преднамеренные, неоднократные действия или бездействие членов семьи в отношении друг друга, в результате чего нарушается их здоровье и благополучие или создаются неблагоприятные условия для жизни.

Семья является одним из главных агентов социализации ребенка. Детско-родительские взаимоотношения вызывают особые психические реакции в сознании ребенка, которые нельзя вызвать взаимоотношениями в рамках других социальных институтов. Под влиянием мнений и представлений родственников у ребенка формируется некое «зеркальное я». Согласно данной теории, ближайшие члены семьи (родители, бабушки и дедушки, братья и сестры) играют роль «зеркал», в которые «смотрится» ребенок, и видит «отражение» собственного «я». Это и есть механизм формирования самооценки. Если в семье ребенка постоянно ругают, унижают или бьют, у него развивается неадекватная, чаще всего низкая, самооценка. Личность ребенка, сталкивающегося с насилием в собственной семье, усваивает нормы и ценности в искаженной форме, а также развивается с целым комплексом психических нарушений (страхи, нервозность, неуверенность в себе, боязнь окружающего мира, агрессия и др.).

Об ущербности социализации детей мы можем говорить, если применяются к ним самим насильственные действия другими членами семьи, в случае наблюдения ими насильственных взаимоотношений, а также в случае применения «неадекватных» воспитательных мер и неблагоприятной обстановки в семье. Рассмотрим последствия для ребенка в каждом из выделенных случаев ущербной социализации.

Определенный возраст детей может быть фактором применения какого-либо из видов насилия в отношении них в семье. Психологи это связывают с поведенческими особенностями, со спецификой гормонального развития и потребностной сферой в определенном возрасте. По статистике, чаще всего к на-

сильственным методам воспитания прибегают родители детей дошкольного и подросткового возраста.

В случае применения *физического насилия* к ребенку в семье у него наблюдается отсутствие способности контролировать собственные эмоции, отсутствие доверия к окружающим людям, депрессия, неадекватное самовыражение (садизм, аддиктивное поведение, самоистязания и т. д.).

Вследствие *психологического насилия* в отношении детей в семье могут развиваться пограничные состояния личностной структуры (депрессии, неврозы, акцентуации характера и т. п.).

Пережитое в детстве *сексуальное насилие* помимо ближайших (в основном физических) последствий, имеет более опасные отдаленные последствия: разрушение личной я-концепции, преследующее беспричинное чувство вины, затяжные депрессии, сексуальные дисфункции, вызванные детской травмой, трудности в налаживании межличностных интимных отношений.

Согласно статистике, дети – жертвы насилия в семье:

- в семь раз чаще страдают химическими аддикциями;
- в десять раз чаще пытаются совершить суицид;
- составляют 60–70% беспризорных и 98% представителей детской проституции.

При этом:

- 60% детей-жертв имеют плохое питание, уход и ограниченный доступ к образованию;
- 98% индивидов, страдающих расстройствами личности, в детстве стали жертвами сексуального насилия;
- у 85% пациентов психиатрических лечебниц выявляются истории сексуальных домогательств в детском возрасте.

Если ребенок страдает от «косвенного» насилия в семье, т. е. наблюдает насилие вокруг себя, не направленное на него, у него могут развиваться определенные признаки, которые свойственны, конечно, не всем таким детям, но большинству. Рассмотрим их.

1. Страхи, переживаемые детьми-жертвами насилия, могут спровоцировать замкнутость и пассивность ребенка либо его насильственное поведение в отношении сверстников, младших детей или животных.

2. Появляется неадекватность поведения (например, принципиальная несговорчивость и неуместное упрямство или необъяснимая агрессия).

3. Неспособность вербального выражения чувств. Наблюдая за внутрисемейным насилием с раннего детства, дети воспринимают такое поведение как единственно правильное и принимают решение, что насилие – это универсальный способ взаимоотношений. Дети не видят примера, как можно выразить собственные чувства, эмоциональные переживания в адекватной вербальной форме без рукоприкладства и оскорблений. Данная особенность часто приводит к совершению суицида детьми, которым не удается социализироваться, строя отношения на принципах агрессии и насилия.

4. Дети, включенные в семейное насилие, всегда изо всех сил пытаются его предотвратить, остановить. Им свойственно перекладывание вины на себя, они начинают верить в то, что именно они виноваты в семейных конфликтах, особенно когда дети становятся «переходящим знаменем» между родителями, когда один родитель шантажирует другого детьми.

5. Если в семье женщина-мать подвергается насилию, то дети вовлекаются в конфликт на ее стороне. Ребенок чувствует и проявляет (вербально и действенно) ненависть в адрес мужчины (отца, отчима, сожителя) за страдания, причиненные матери. Иногда детей возмущает материнское смирение с насилием, и в знак протеста такие дети замыкаются в себе, уходят из дома, шантажируют матерей и (или) отцов и т. д.

6. Разочарование. Царящая в семье атмосфера постоянного подсознательного ожидания очередного всплеска агрессии приводит к стрессовой ситуации, дети без видимых на то причин разочарованы, подавлены, раздражительны, теряют контроль над собой при малейших неудачах. У детей часто развиваются заболевания психосоматической природы (бронхиты, астма, ангины и т. д.).

7. Чувство «заслуженности» насилия. Мамы, не желающие формировать у детей негативный образ их отцов-агрессоров, стараются каким-либо образом оправдать последних («Папа нас на самом деле любит, просто у него сейчас проблемы...», «Папа сейчас плохо себя чувствовал, а мы ему мешали...» и т. п.). Ребенок, наблюдая терпящую и оправдывающую насилие в свой адрес маму, приходит к выводу, что быть любимым – значит терпеть физическую и душевную боль, а любить – значит причинять боль. В такой семье и ребенок начинает воспринимать избиения, унижения, лишения как «заслуженное» отношение, тем са-

мым приобретая статус виктимной личности на всю свою оставшуюся жизнь.

8. Изоляция. В семьях, отличающихся насильственным способом общения, данная тема закрыта для обсуждения. Детям запрещается где-либо кому-либо рассказывать о своей семье, о том, как они живут и общаются. В связи с этим дети из таких семей ощущают себя белыми воронами в кругу своих сверстников, поскольку понимают, что их детско-родительские взаимоотношения отличаются от отношений в семьях их друзей [7].

С целью определения влияния особенностей семейного воспитания на социализацию детей подросткового возраста нами было проведено анонимное анкетирование учащихся 5–11-х классов трех школ города Луганска. В анкетировании приняли участие 224 школьника в возрасте от 10 до 18 лет. По половой принадлежности среди респондентов 47% – мальчики, 53% – девочки. Поскольку все респонденты несовершеннолетние, о проводимом анкетировании были оповещены законные представители детей.

Подросткам предлагалось самостоятельно определить, подвергались ли они насилию в семье, если да, то, какому, по их мнению. Следует отметить, что подростки отождествляют понятия «насилие» и «наказания», поскольку многие дети (21%, из них 14% – мальчики, 8% – девочки), отвечая, выбрали вариант «другое» и указали, что их иногда наказывают за плохие оценки или плохое поведение, лишая чего-то значимого или запрещая что-то желаемое. А 16% опрошенных указали на применение к ним дома насилия (10% – мальчики, 6% – девочки). На вторую часть вопроса большинство ответили – психологическое насилие (8%, из них 5% – мальчики, 3% – девочки), физическое насилие (6%, из них 4% – мальчики, 2% – девочки), пренебрежение нуждами (2%, из них 0,4% – мальчики, 1,6% – девочки).

Далее мы учитывали в исследовании результаты 16% опрошенных подростков, считающих, что к ним применяется насилие в семье. Половина из этих респондентов (18 человек) не считают насильственные действия в семье наносящими вред их здоровью и жизни. Из чего мы можем предположить, что такие действия в отношении детей применяются регулярно и систематически и воспринимаются ими как норма. Большинство отметили в качестве субъекта насилия отца или отчима (60%), при этом юноши указывали этот факт чаще (72%), чем девочки (28%), от других членов семьи (братья, сестры, бабушки, дедуш-

ки) страдают 3% опрошенных. Большая часть подростков (81%), испытывающих насилие в свой адрес в семье, указали, что проживают в семьях без явных социальных проблем, имеющих средний достаток. Иначе говоря, насилие имеет место в формально благополучных семьях. Среди детей, относящих себя к жертвам семейного насилия, на 25% больше, чем среди тех, кто отрицает применение к ним насилия в семье, тех, кому тяжело строить отношения со старшими людьми и сверстниками. На 20% больше тех, кто проявляет нетерпимость и даже агрессию к представителям других национальностей, вероисповедания, идеологии. Успеваемость среди подростков – жертв насилия в семье несколько ниже, нежели, у детей, отмечающих благоприятную обстановку в семье. Полученные данные дают нам возможность считать применение насилия в отношении детей в семье как фактор искаженной социализации детей, что может проявляться в трудностях в налаживании контактов, коммуникации, в усвоении информации, в необоснованной агрессии и т. п.

Таким образом, мы делаем вывод, что те функции, которые выполняет семья в процессе воспитания и социализации подрастающего поколения, не в состоянии компенсировать больше ни один социальный институт. Например, только институт семьи может полноценно выполнять функцию воспроизводства населения и воссоздавать принятый в обществе образ жизни.

Детство – период формирования всех жизненно важных особенностей личности, обеспечивающих психологическую устойчивость, положительные нравственные качества и умение сосуществовать в обществе. В случае применения насилия в любом его проявлении в семье социализация подрастающего поколения будет происходить в искаженной форме, а следовательно, и общество будет деградировать. Поэтому целесообразно проводить профилактику внутрисемейного насилия, в которой должны быть задействованы органы социальной защиты населения, организации здравоохранения, правоохранительные органы, образовательные организации всех уровней, а также общественные организации. Но главная роль в профилактике насилия в семье отводится профессиональным социальным работникам, что обуславливает необходимость их теоретической и практической подготовки к организации и проведению профилактической работы в семьях.

Список литературы

1. Большой юридический словарь / под ред. А.Я. Сухарева, В.Е. Крутских. М., 2003.
2. Гусейнов А.А. Понятие насилия и ненасилия // Вопр. философии. 1994. № 4. С. 35–41.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 2000. Т. 2.
4. Ковалевский М.М. Очерк происхождения и развития семьи и собственности. СПб., 2010.
5. Козырев Г.И. Проблема насилия в теории, массовом сознании и реальной жизни // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. 7: Философия. 2000. № 6. С. 85–100.
6. Насилие и его влияние на здоровье: доклад о ситуации в мире / под ред. Этьенна Г. Круга и др.; пер. с англ. М., 2003.
7. Смагина М.В. Защита детей от семейного насилия в современном российском обществе. Ставрополь, 2009.
8. Харчев А.Г. Брак и семья в СССР. М., 1979.

* * *

1. Bol'shoj yuridicheskij slovar' / pod red. A.Ya. Suhareva, V.E. Krutskih. M., 2003.
2. Gusejnov A.A. Ponyatie nasiliya i nenasiliya // Vopr. filosofii. 1994. № 4. S. 35–41.
3. Dal' V.I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka. M., 2000. T. 2.
4. Kovalevskij M.M. Ocherk proiskhozhdeniya i razvitiya sem'i i sobstvennosti. SPb., 2010.
5. Kozyrev G.I. Problema nasiliya v teorii, masovom soznanii i real'noj zhizni // Vestn. Mosk. gos. un-ta. Ser. 7: Filosofiya. 2000. № 6. S. 85–100.
6. Nasilie i ego vliyanie na zdorov'e: doklad o situacii v mire / pod red. Et'enna G. Kruga i dr.; per. s angl. M., 2003.
7. Smagina M.V. Zashchita detej ot semejnogo nasiliya v sovremennom rossijskom obshchestve. Stavropol', 2009.
8. Harchev A.G. Brak i sem'ya v SSSR. M., 1979.

Professional deficiencies of the specialists of the social sphere dealing with the issues of family violence

The article deals with the detailing of the concept "family violence". There is revealed the urgency of the professional training of the social workers, who the modern society needs, to the prevention of the family violence. There are described the kinds of the violence that can be used for children in families and their negative consequences, having an impact on the child's development.

Key words: *family, family violence, children, prevention.*

(Статья поступила в редакцию 24.01.2022)

Т.Б. ПАВЛОВА
(Санкт-Петербург)

**ИЗМЕНЕНИЯ В РЕШЕНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА
В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЕ**

Проанализированы изменения в решении профессиональных задач преподавателя вуза при осуществлении деятельности в цифровой образовательной среде, выявлены системные взаимосвязи в решении разных групп задач. Показаны новые составляющие педагогических компетенций, которые необходимы преподавателю в контексте динамичных процессов цифровизации общества, образования и соответствующего обновления взглядов на результаты профессиональной подготовки в вузе.



Ключевые слова: преподаватель вуза, профессиональная деятельность, компетентностный подход, цифровая образовательная среда, профессиональные задачи преподавателя.

Введение. В стремительно меняющейся образовательной среде, при усилении влияния факторов цифровизации общества и образования, компетенции преподавателя вуза должны отвечать новому пониманию результативности профессиональной подготовки студентов и личной профессиональной эффективности в новых условиях. Настоящий этап развития образовательной среды в полной мере может быть обозначен как переходный, когда педагогу особенно важно фиксировать и анализировать стремительно меняющиеся профессиональные контексты и перспективы, понимать свою роль в их реализации на цифровой ресурсной и технологической основе. Научный постнеклассический дискурс позволяет рассматривать изменения в педагогической деятельности как нелинейный, многоаспектный, вероятностный процесс, происходящий в ситуации, когда еще не успело сложиться однозначное и достоверное научное знание о цифровой образовательной действительности. При этом существенно усиливается роль персональных ценностных ориентаций преподавателя, его профессиональной позиции в условиях цифровизации образования.

Одним из ведущих теоретических подходов в исследовании является компетентностный. При определении содержания профес-

сиональных компетенций многие ученые используют в качестве стержневого понятие «профессиональная задача» [3, с. 13]. В широком контексте профессиональные задачи (укрупненные группы задач) представляют собой декомпозицию целевого и результативного содержания профессиональной деятельности и задают систему ее оценивания, анализа и выявления направлений перспективного развития. Исследователи подчеркивают, что «компетенции не проявляются независимо друг от друга, они образуют определенные структуры, конфигурация которых индивидуальна для конкретного человека, и формируются “пронизывая друг друга” в процессе решения жизненных и профессиональных задач разного уровня сложности с использованием определенных ресурсов» [6, с. 156].

Целью исследования является обоснование новых аспектов компетенций преподавателя вуза в развивающейся цифровой образовательной среде, прослеженных через взаимосвязанные изменения в решении профессиональных задач (обогащение содержания профессиональных задач и качественные преобразования в процессе их решения).

В рамках исследования решаются следующие задачи:

- охарактеризовать специфику решения профессиональных задач преподавателя вуза при осуществлении деятельности в цифровой образовательной среде, выявить показатели изменений в деятельности;
- выявить взаимосвязи в решении профессиональных задач преподавателя вуза в цифровой образовательной среде;
- разработать модель изменений в деятельности преподавателя вуза в цифровой образовательной среде, отражающую роль изменений в решении отдельных групп профессиональных задач в процессе обновления педагогических компетенций.

В исследовании использованы методы анализа педагогической литературы по проблематике педагогической деятельности в цифровой среде и метод моделирования, позволяющий получить новое целостное знание об изменениях в деятельности преподавателя вуза в цифровой образовательной среде.

1. Специфика решения профессиональных задач преподавателя вуза в цифровой образовательной среде

1.1. Рассматривая решение профессиональных задач преподавателя вуза, мы придерживаемся позиции Л.Ф. Спирина, который

определял задачу как «результат осознания субъектом цели деятельности, условий деятельности и проблемы деятельности» и акцентировал внимание на том, что «цель является не только конечным результатом, но и активизатором деятельности» [8, с. 31].

Понимаем, что педагогические ситуации в цифровой образовательной среде пока воспринимаются большинством преподавателей как нестандартные, с выраженным проблемным контекстом, в них подвержена существенным изменениям вся обозначенная выше триада: цели – условия – проблемы. Под влиянием цифры и социокультурных факторов кардинально трансформируется образовательный заказ (цели образования), меняются условия образовательного взаимодействия (пространственно-временные, ресурсные, инструментальные, субъектные), что и формирует широкий круг новых проблем, требующих обновления педагогических компетенций. С учетом новизны и изменчивости проблемного поля цифровой образовательной среды преподаватель стоит перед необходимостью исследовать содержание и процесс решения профессиональных задач в новых условиях, проходит персональный путь изменений в их решении в соответствии с текущим состоянием собственных профессиональных установок и умений.

Анализ граней педагогической компетентности осуществляют в опоре на различные типологии профессиональных задач. Отдельная группа задач, связанных с созданием образовательной среды и использованием ее возможностей в педагогической деятельности, включена в комплекс задач преподавателя вуза, предложенный учеными РГПУ им. А.И. Герцена. В него входит 8 групп задач, формулировки которых приводятся в кратком изложении:

- проектирование содержания образования и средств оценивания компетентностных образовательных результатов;
- проектирование и реализация образовательного процесса;
 - интеграция науки и образования;
 - дизайн образовательных сред, в которых происходит взаимодействие субъектов образовательного процесса;
 - поддержка и сопровождение студента в образовательном процессе;
 - взаимодействие с коллегами;
 - экспертиза научно-методического обеспечения и результатов подготовки;
 - проектирование своей профессиональной карьеры и самообразования [2, с. 116–117].

Проанализируем деятельность преподавателя вуза в цифровой среде с выдвинутыми предположениями о необходимости взаимосвязанных изменений в решении всех групп профессиональных задач, что дает нам основание обозначить изменения в деятельности как системные.

1.2. В решении задач, связанных с *проектированием содержания образования и средств оценивания компетентностных образовательных результатов*, ключевое преобразующее значение имеет осознание преподавателем влияния двух факторов:

– выпускникам как активным профессионалам цифрового общества, развивающимся в условиях высокой динамики и изменчивости запросов рынка труда, необходимы особые условия профессионального самоопределения и формирования новых «цифровых» компетенций;

– образовательные возможности современной цифровой среды позволяют строить нелинейный образовательный процесс с вариативностью содержания, активности студентов и гибкостью оценочных процедур, а также формировать цифровые составляющие профессиональных компетенций.

Свободный доступ к знаниям в открытом образовательном пространстве требует от преподавателя существенного пересмотра отношения к содержанию образования, принятия его вариативности, подвижности и подчиненности индивидуальным смыслам, возможностям, потребностям студента. Другая сторона проблемы связана с тем, что образовательные результаты, напрямую соотносящиеся с вызовами цифровой эпохи, не всегда четко отражены в образовательных стандартах, что актуализирует расширение трактовки преподавателем заданных требований, самостоятельное выявление содержания «цифрового обогащения» практически всех компетенций выпускников. Все это влечет за собой необходимость постоянного обновления содержания образовательных программ и способов оценивания образовательных результатов. Поэтому изменения в решении преподавателем данной группы профессиональных задач связываем с расширением педагогического целеполагания и содержательной основы учебного процесса в цифровой среде. Показателем изменений в педагогической деятельности является проявленность «цифрового контекста» подготовки в содержании образовательных программ и фондов оценочных средств, которые использует преподаватель в своей деятельности.

1.3. Специфика решения *задач проектирования и реализации учебного процесса в цифровой среде* обусловлена необходимостью построения на новой методологической и технологической основе нелинейного образовательного процесса, соответствующего «вызовам времени и ориентированного на достижение нового качества образования» [7, с. 283]. Повышается значимость умений преподавателя создавать педагогические условия для персонального образовательного пути студента в открытом информационном пространстве, развития его компетенций, в том числе цифровых, средствами смешанного и электронного обучения. Результатом решения данной группы профессиональных задач является целостный проект образовательного взаимодействия, интегрирующий вариативные активности обучающихся в аудиторной и цифровой среде, с привлечением внешних образовательных ресурсов, сетевых форм взаимодействия в учебном и профессиональном сообществе. Важна способность преподавателя определять этапы и перспективы развития этого проекта, поскольку «цифровая трансформация» учебного процесса происходит постепенно. Показатели изменений в решении преподавателем вуза задач проектирования и реализации учебного процесса в цифровой среде связываем с соответствием проекта образовательного взаимодействия расширенному педагогическому целеполаганию, а также инновационным образовательным возможностям открытой цифровой среды.

1.4. Важнейшими составляющими деятельности современного преподавателя высшей школы являются научные исследования, отражение в учебном процессе актуальных научных и технологических достижений, включение обучающихся в научный поиск. В решении *задач интеграция науки и образования в открытой цифровой информационной среде* преподавателю необходимы новые умения задействовать современные способы агрегации научной информации и средства научной коммуникации, потенциал открытой науки в формирующемся едином сетевом пространстве знаний. Соответственно, педагогическая активность смещается от трансляции научных сведений к технологичной организации каналов поступления в образовательную среду актуальной научной информации из надежных источников, к выполнению роли проводника и эксперта в поле доступного научно-го контента.

Новые возможности решения этой группы задач вносят значительный вклад как в обогащение содержания образования, так и в проект образовательного взаимодействия в цифровой среде. Чем более вовлечен преподаватель в открытое сетевое научное сообщество (персонализированные каналы научной информации, научное партнерство), тем больше у него средств, в том числе технологических (научные сети, научные базы данных, научные сетевые проекты и пр.), чтобы включать результаты исследований и научных дискурсов в содержание образования, мотивировать студентов к современным способам исследовательской деятельности. Изменения в решении данной группы задач преподавателя выражаются в активности преподавателя в научной коммуникации в открытом научном информационном пространстве, в наличии цифровых каналов научной информации в образовательной среде, которые используются для реализации приемов вовлечения обучающихся в научно-исследовательскую активность.

1.5. Особое место в ряду новых компетенций преподавателя занимает способность формировать в цифровом образовательном пространстве комплексы педагогических условий (ресурсных, коммуникационных, регуляционных), объединяющих в единое целое самостоятельную внеаудиторную работу студентов и контактные формы работы. Эту новую профессиональную задачу преподавателя обозначим как *дизайн цифровых образовательных сред*. Специфика ее решения определяется не только возможностями цифрового инструментария и доступностью образовательных ресурсов, но главным образом требованиями расширения свободы выбора образовательных действий студента, поощрения образовательных стратегий, эффективных в цифровом пространстве, обеспечения условий приобретения востребованных цифровых навыков. Принимая приоритет этих требований, преподаватель осуществляет разработку, наполнение цифровых образовательных сред различной крупности и предназначения («микросреда» решения отдельной учебной задачи [5, с. 98], информационно-коммуникационная среда электронного учебного курса, среда проектной деятельности и пр.). Изменения в деятельности преподавателя могут быть прослежены как через функциональность (вариативность, открытость, интерактивность, мультимедийность) образовательных ресурсов построенных им цифровых сред, так и через содержание и средства педагогической комму-

никации, отражающие применение инновационных приемов и методик, соответствующих расширенному целеполаганию педагогического проекта.

1.6. Изменения в решении *задач поддержки и сопровождения студента в учебном процессе в цифровой образовательной среде* во многом обусловлены трансформацией решения описанных выше профессиональных задач. Изменения затрагивают весь комплекс организационных, диагностических, обучающих, консультационных действий преподавателя, поскольку появляются новые пути опосредованного взаимодействия с обучающимся, гибкого педагогического влияния, сопровождающего и поддерживающего самостоятельные решения студента в разнообразном образовательном окружении. Преподавателю необходимо научиться видеть и анализировать процесс учебной деятельности студентов в расширенных пространственно-временных координатах, выявлять проблемы, индивидуальные потребности, помогать находить пути раскрытия и развития потенциала субъекта с использованием цифровых средств. При этом важно учитывать особенности информационного и коммуникационного поведения, новых ожиданий, запросов современных обучающихся. Преподаватель реализует переход от непосредственной помощи и поддержки студентов к технологичной реализации приемов формирующего оценивания, стимулирующих осознанность и целенаправленность учебных действий, обеспечивающих контекстную коррекцию, самоконтроль и взаимопомощь. Сетевая образовательная коммуникация становится действенным средством педагогического сопровождения, способствующим оперативному решению проблем, проявлению личностных качеств, профессиональных стремлений студента.

Важнейшим изменением в решении этой группы профессиональных задач преподавателя является обогащение информационной основы сопровождения, т. е. опора на объективные данные информационных систем, которые отражают различные стороны процесса образовательного взаимодействия, а также позволяют применять новые технологии анализа учебных действий и поведения обучающихся в цифровом образовательном пространстве (учебная аналитика, анализ цифрового следа и пр.).

Таким образом, изменения в деятельности преподавателя связываем со спектром новых

умений, обеспечивающих «сопровожаемое развитие» [4, с. 81] студента в цифровой среде, реализацию на практике возможностей для построения персонального образовательного пути, со способностью создавать комфортную атмосферу продуктивного образовательного взаимодействия в цифровом пространстве.

1.7. Идея существенного расширения возможностей преподавателя по формированию цифровых образовательных сред и опосредованному педагогическому сопровождению студента формирует запрос на *изменения в решении задач профессионального взаимодействия в сетевом образовательном пространстве*. Цифровые образовательные среды, являющиеся новым продуктом педагогической деятельности, организуют особую систему взаимодействий не только с обучающимися, но и с коллегами преподавателями, техническими специалистами. Цифровые инструменты совместной разработки образовательных ресурсов позволяют сделать цифровые образовательные среды продуктом коллективного педагогического труда. При этом происходит не только объединение усилий, но и обмен профессиональным опытом, диссеминация передовых образовательных практик. В цифровом пространстве современного вуза на базе корпоративных информационных систем по-новому решаются многие задачи планирования, организации учебного процесса, автоматизации информационных обменов, построения эффективных профессиональных связей. Качество информационного обеспечения профессиональной деятельности повышается за счет формирования индивидуальных профилей разных групп пользователей, при этом вводятся новые требования и новые регламенты профессиональных действий. Изменения в деятельности преподавателя в рамках данной группы задач связываем с его активностью в сетевом профессиональном сообществе и в коллективных цифровых образовательных средах, с технологичностью форм взаимодействия в процессе решения профессиональных задач.

1.8. Изменения в решении *задач, связанных с экспертизой научно-методического обеспечения и результатов подготовки* являются прямым следствием преобразования методологических подходов к проектированию и реализации образовательного процесса в цифровых образовательных средах. Обычно объектом экспертизы является деятельность, в ходе которой возникают затруднения и необходимо находить, выявлять соотношение реальных

проблем и сильных сторон для дальнейшего усовершенствования объекта. Педагогическая деятельность в цифровой среде характеризуется высокой степенью неопределенности, новизны, актуальностью апробации инновационных подходов и, безусловно, нуждается в постоянном критическом оценивании. Но самым «доступным» экспертом, владеющим достоверной оперативной информацией о деятельности меняющейся образовательной системы, является сам преподаватель и его ближайшие коллеги. Экспертные умения преподавателя рассматриваем как способ изучения новой педагогической действительности с особой ролью субъективного профессионального мнения, что необходимо для принятия собственных решений о дальнейшем совершенствовании образовательного взаимодействия в цифровой среде. В связи с этим преподавателю необходимо понимание содержания критериев оценивания процесса образовательного взаимодействия в цифровом пространстве, а также владение определенными диагностическими методиками (в том числе с использованием данных информационных систем и обратной связи от обучающихся и коллег в сетевом пространстве).

Изменения в решении данной группы задач связываем с многоаспектностью оценивания преподавателем создаваемых им педагогических условий в соотношении с цифровыми тенденциям развития образовательной среды и современными взглядами на качество образования; со способностью выявлять проблемы и определять направления перспективного развития собственной деятельности в новых информационных и коммуникационных условиях.

1.9. Задачи постоянного развития профессиональной компетентности и самообразования всегда актуальны для преподавателя. Но в условиях высокой динамики профессиональных знаний и технологий, изменчивости образовательной среды преподаватель сталкивается с объективной необходимостью принять стратегию «обучение в течение жизни» для поддержания собственной профессиональной успешности и конкурентоспособности. При этом важно подчеркнуть существенное снижение удельного веса и роли «готовых» к усвоению знаний и опыта в содержании новых составляющих профессиональных компетенций в цифровой среде. Образование, стремительно в историческом контексте пройдя этапы компьютеризации, ранней и поздней информатизации, входит в период цифровизации (иногда

его называют цифровой трансформацией) [1, с. 5]. Если на первых трех этапах профессиональное развитие педагога связывалось с освоением новых информационных средств, отдельных методик и приемов образовательного взаимодействия, то развитая цифровая образовательная среда требует системного осмысления и преобразования педагогической деятельности в различных ее аспектах, изменения педагогической позиции; новый опыт требует творческого преобразования для его практического встраивания в решение профессиональных задач. Необходима постоянная включенность преподавателя в процессы функционирования, творческого освоения цифровой среды. Ведущую роль в профессиональном развитии играют контакты с коллегами, «проводниками» цифровых («цифророжденных») педагогических практик, анализ цифровых образовательных ресурсов, участие в исследовательских проектах. Многообразны возможности самообразования с использованием открытых профессиональных ресурсов, повышения квалификации на основе технологий электронного обучения, приобретения опыта и знаний благодаря собственной активности в профессиональных сообществах и сетевому сотрудничеству с коллегами. Поэтому изменения в деятельности преподавателя могут быть прослежены как через его включенность в потоки актуальной профессиональной информации и коммуникации в сетевом профессиональном пространстве, так и через его собственные инициативы, связанные с освоением и диссеминацией передового педагогического опыта в цифровой среде.

2. Модель изменений в деятельности преподавателя вуза в цифровой образовательной среде (взаимосвязь изменений в решении профессиональных задач)

Проведя обзор изменений в решении основных групп профессиональных задач преподавателя вуза в цифровой среде, мы видим их тесную взаимосвязь и взаимообусловленность. В исследовательских целях профессиональные задачи, решаемые преподавателем вуза в цифровой среде, разделены на три категории:

– задачи, решение которых создает основу для системного преобразования педагогической деятельности преподавателя в цифровой среде (задают особые требования для решения задач практической реализации учебного процесса в меняющихся условиях);

– задачи, обеспечивающие практическую реализацию учебного процесса в цифровой об-

разовательной среде (ориентированы на раскрытие для обучающихся богатого образовательного потенциала цифрового окружения в плане активизации учебно-познавательной деятельности, саморазвития, самообразования, самореализации, освоения цифровых технологий предстоящей профессиональной деятельности);

– профессиональные задачи, *связанные с развитием профессиональной компетентности и самообразованием в открытой информационной среде* (рассматриваются как необходимые условия для преобразований во всех остальных группах профессиональных задач).

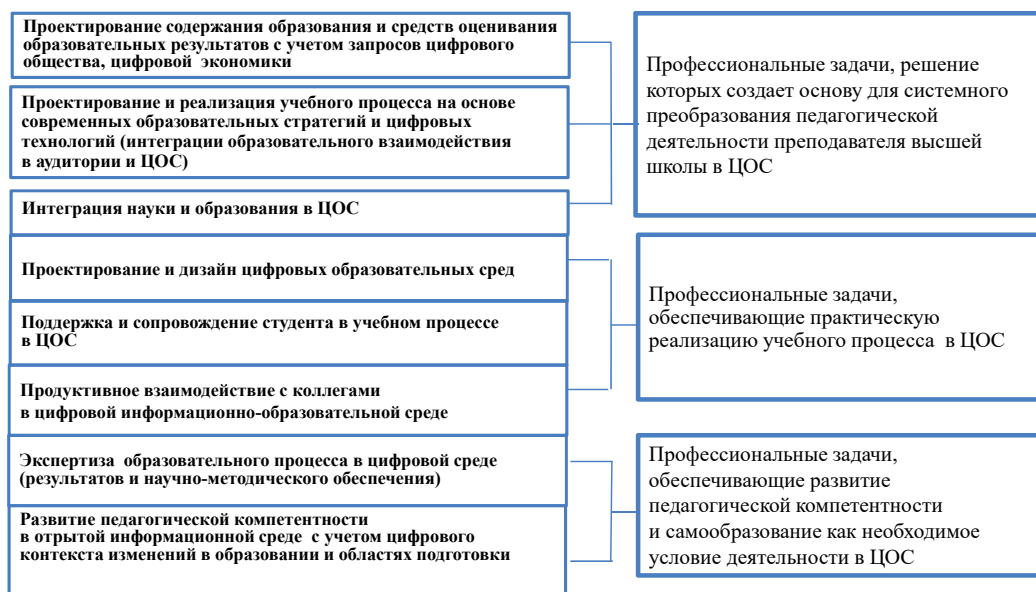
На рис. ниже приведена модель изменений в деятельности преподавателя вуза в цифровой образовательной среде, в которой отражен комплекс новых составляющих его профессиональных компетенций. Взаимосвязи в решении разных групп профессиональных задач позволяют анализировать целостные, системные изменения в деятельности преподавателя, что обеспечивает устойчивость развития педагогической деятельности в цифровой среде.

Модель является, по сути, прогностической, поскольку с ее помощью может быть проанализирована деятельность преподавателя с учетом различных состояний цифровой образовательной среды. Новые составля-

ющие профессиональных задач преподавателя вуза будут все более значительно трансформировать педагогическую деятельность с учетом усиления влияния таких перспективных технологических трендов развития образования, как использование искусственного интеллекта, цифровых платформ, цифровых сред персонализированного обучения, технологий виртуальной реальности и пр.

З а к л ю ч е н и е. В ходе решения задач исследования была охарактеризована специфика решения профессиональных задач преподавателя вуза при осуществлении профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде. Обосновано, что необходимые новые составляющие профессиональных компетенций преподавателя обусловлены не только доступностью цифрового инструментария и ресурсов, но главным образом динамикой запросов к образованию в цифровую эпоху, необходимостью реагировать на новые закономерности информационного и образовательного поведения обучающихся, актуализацией проблемы создания гибких педагогических условий обучения и профессионального развития студента. Для каждой группы профессиональных задач преподавателя сформулированы обобщенные показатели изменений в их решении. В соответствии с этим разработана мо-

Модель изменений в деятельности преподавателя вуза в цифровой образовательной среде (изменения в решении профессиональных задач)



дель изменений в деятельности преподавателя вуза в цифровой образовательной среде, отражающая роль изменений в решении отдельных групп профессиональных задач в процессе формирования новых педагогических компетенций. Модель демонстрирует усложнение технологического и социального контекстов деятельности преподавателя в цифровой среде, а также определяющую роль задач проектирования цифрового образовательного окружения на новой методологической основе. Полученные результаты подтверждают предположение о том, что в развивающейся цифровой среде высшей школы необходимы взаимосвязанные изменения в решении всех профессиональных задач преподавателя.

Перспектива дальнейших исследований связана с детальной проработкой критериев результативности решения профессиональных задач преподавателя вуза в цифровой среде и их апробацией при формировании персональных маршрутов профессионального развития преподавателей.

Список литературы

1. Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. М., 2019.
2. Глубокова Е.Н. Вариативность подготовки преподавателя современного вуза к решению профессиональных задач // Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2014. № 167. С. 114–122.
3. Компетентностный подход в педагогическом образовании: кол. моногр. / под ред. проф. В.А. Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. СПб., 2007.
4. Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2002. № 3. С. 79–90.
5. Носкова Т.Н., Павлова Т.Б. Учебная задача в цифровой среде личностно-ориентированного обучения // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2020. № 1(207). С. 94–103.
6. Писарева С.А., Пучков М.Ю., Ривкина С.В., Тряпицына А.П. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 3. С. 151–168.
7. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Методологические аспекты перехода к новой организации образовательного процесса // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. Вып. 3(35). С. 281–288.
8. Спиринов Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач. М., 1997.

1. Blinov V.I., Dulinov M.V., Esenina E.Yu., Sergeev I.S. Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya. M., 2019.

2. Glubokova E.N. Variativnost' podgotovki преподаvatel'ya sovremennogo vuza k resheniyu professional'nyh zadach // Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2014. № 167. S. 114–122.

3. Kompetentnostnyj podhod v pedagogicheskom obrazovanii: kol. monogr. / pod red. prof. V.A. Kozyreva, prof. N.F. Radionovoj i prof. A.P. Tryapicynoj. SPb., 2007.

4. Labunskaya N. A. Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut studenta: podhody k raskrytiyu ponyatiya // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2002. № 3. S. 79–90.

5. Noskova T.N., Pavlova T.B. Uchebnaya zadacha v cifrovoj srede lichnostno-orientirovannogo obucheniya // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2020. № 1(207). S. 94–103.

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

7. Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Metodologicheskie aspekty perekhoda k novej organizacii obrazovatel'nogo processa // Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya. 2020. T. 9. Vyp. 3(35). S. 281–288.

8. Spirin L.F. Teoriya i tekhnologiya resheniya pedagogicheskikh zadach. M., 1997.

The changes in solving the professional tasks of the higher school teacher in the digital educational environment

The article deals with the analysis of the changes in solving the professional tasks of the higher school teacher while working in the digital educational environment. There are revealed the system interrelations in solving the different groups of the tasks. There are illustrated the new components of the pedagogical competencies that are necessary for the teacher in the context of the dynamic processes of the digitalization of the society and education and the corresponding renewal of the views toward the professional training in the higher educational institutions.

Key words: *higher school teacher, professional activities, competency-based approach, digital educational environment, teacher's professional tasks.*

(Статья поступила в редакцию 19.01.2022)

В.Б. ВЕРЕТЕННИКОВА
(Казань)

**ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ТРАЕКТОРИИ ПРАКТИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ –
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ***

Рассматриваются возможные варианты выбора индивидуальной образовательной траектории в практической подготовке студентов – будущих педагогов для формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Обоснован и представлен опыт применения метода групповых экспертных оценок для наполнения содержания, отбора компетентностно-ориентированных оценочных средств и проведения качественной диагностики результатов обучения в рамках индивидуальных образовательных траекторий.

Ключевые слова: *индивидуальная образовательная траектория, ФГОС ВО, индивидуальный учебный план, практическая подготовка, педагог дошкольного образования, профессионально-педагогическая компетентность.*

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО 3 ++), образовательная организация определяет содержание основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), а также стандарт предусматривает вариативность как индивидуально ориентированную организацию образовательного процесса, объектом планирования выступает уже студент. При этом освоение ОПОП бакалавриата обеспечит студенту возможность участвовать в формировании своей программы обучения, по индивидуальному учебному плану в рамках индивидуальной образовательной траекторий (ИОТ).

Вариативность образования – это личностно ориентированное обучение, осуществляе-

* Публикуется в рамках XII Всероссийского семинара памяти профессора В.С. Ильина «Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается».

мое в возможности проектирования индивидуальных образовательных траекторий. При этом в ОПОП обязательная часть способствует углублению и совершенствованию педагогической деятельности будущего педагога с учетом его интересов и формированию профессиональной направленности [9]. Вариативная часть соответствует профилю подготовки будущего педагога дошкольного образования с учетом индивидуального характера развития обучающихся его склонностями и интересами, а также с учетом специфики задач профессиональной деятельности, прописанных в ОПОП: проектные и педагогические.

При этом индивидуальные образовательные траектории обучающихся взаимообусловлены логикой становления личности, а именно социальной ситуацией развития, ведущей деятельности и собственной активности, направленной на самоосуществление [Там же] на будущем рабочем месте.

Предоставление студенту – будущему педагогу в образовательном процессе выбора и разработки индивидуальной образовательной траектории обеспечивает самоуправление и саморазвитие при освоении ОПОП, что способствует развитию педагогического мышления и профессиональной направленности. Вместе с тем следует отметить, что при вариативном обучении выбор студента сопровождается учебно-методическим обеспечением с оказанием ему индивидуальной помощи, психолого-педагогической поддержки собственной программы профессионального роста с учетом потребностей и интересов.

При этом, согласно приказу Минобрнауки России и Минпросвещения России от 5 августа 2020 г. № 885/390 (зарегистрирован Минюстом России 11 сентября 2020 г., регистрационный номер № 59778) [12], компоненты ОПОП, а именно практическую подготовку, студенты осуществляют в помещениях профильных организаций в соответствии с договором, заключаемым между Казанским (Приволжским) университетом, осуществляющим образовательную деятельность, и дошкольной организацией, осуществляющей деятельность по профилю соответствующей образовательной программы.

Цель нашей статьи – представить индивидуальные образовательные траектории практической подготовки студентов в процессе обучения по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»), которые учитывают задачи их бу-

дущей профессиональной деятельности в процессе формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что в условиях внедрения профессионального стандарта «Педагог» подготовка студентов – будущих педагогов, как отмечает В.А. Адольф, определяет содержание ОПОП, а именно разноуровневые цели подготовки формируются на основе выделенных профессиональных задач, которые решает будущий педагог на местах практики [1]. Обратим внимание на несколько деталей, в частности «способ обеспечения каждому обучающемуся права и возможности на формирование собственных образовательных целей и задач, своей образовательной траектории» [10] при реализации ОПОП на основе вариативного образования. При этом учитывается важность проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории, позволяющая студенту развить именно те качества личности в вузе, которые востребованы современным рынком труда.

Необходимость индивидуализации образования при подготовке педагогов отмечается в работах Ю.В. Боганюк, М.С. Воробьевой, И.Г. Захаровой [8] и других исследователей. Например, Н.Ю. Шапошникова определяет индивидуальную образовательную траекторию студента как индивидуальный путь в образовании, направленный на реализацию индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование основ индивидуально-творческого и профессионально-развития личности студента [15].

В исследовании Е.В. Наумовой-Колчеданцевой основным инструментом интенсивной практико-ориентированной подготовки (и образования в целом) будущих педагогов определяется индивидуальная траектория, позволяющая сформировать конкретный функционал, соответствующий профессиональным планам, типу образовательной организации, предполагаемой должности, актуальным профессиональным требованиям. Практика представлена как взаимодействие с разными субъектами в открытом социально-образовательном пространстве. При активном социальном взаимодействии не только с воспитанниками, но и с их родителями. В связи с этим индивидуальная траектория развития студента в период практики определяется как своего рода персональный путь овладения намеченным функционалом, позволяющий студенту раскрыть и реализовать свой потенциал [11].

Учитывая специфику нашего исследования, можно выделить работу О.В. Жуйковой по проектированию и реализации индивидуальных образовательных траекторий самостоятельной инженерно-графической подготовки студентов. Структура предназначенных ИОТ, которая включает базовую часть (учебно-познавательную траекторию, обязательную для всех), организационную, вариативную и коррекционно-консультативную части. Это обусловлено тем, что подготовка соответствует видам и задачам их будущей профессиональной деятельности, но и личностным предпочтениям и способностям студентов [7]. В работе А.А. Гареева в рамках индивидуальных образовательных траекторий самостоятельной работы и организации информационно-образовательной среды будущего инженера развивается как профессиональная иноязычная компетенция с учетом индивидуальных предпочтений, так и виды и задачи профессиональной деятельности в перспективных направлениях сферы приборостроения. При этом структура ИОТ определяется инвариантной частью в виде установленных процедур поведению студентами профессионально-ориентированных блогов и методов оценки уровня развития компетенции обучающихся. Вариативная часть траекторий направлена на выбор темы и типа траектории (научно-исследовательский и проектно-технологический) и представляет собой конкретное тематическое содержание самостоятельной деятельности по ведению блога. Индивидуальные образовательные траектории проектируются с учетом тематики учебной программы. При этом продуктом ИОТ студента является план его действий с учетом времени, способов и средств их выполнения и блог студента на платформе Wordpress [6].

Интересный опыт показывает анализ зарубежных источников. Исследователи P.R.J. Simons and M.C.P. Ruijters рассматривают будущих педагогов как профессионалов, которые учатся в образовательном процессе по индивидуальным образовательным траекториям движения, обеспечивающим раскрытие личностного и профессионального потенциала [20]. Такой подход ориентирован на динамичное профессиональное развитие с применением стимулов для вовлечения студентов в педагогическую профессию. В то же время индивидуальные образовательные траектории позволяют студентам взять на себя ответственность за развитие своей практики в рамках педагогического образования в процессе формирования ключевых компетенций [18].

В работе R.A. Bowman индивидуальная образовательная траектория является неотъемлемой частью диагностического инструментария для принятия решений по управлению краткосрочным и долгосрочным планированием разделов курсов студентов-менеджеров [16]. В работе исследователей J.A. Luft, B.A. Whitworth, A. Berry, S. Navy, V. Kind отмечается, что траектории, основанные на целенаправленном преобразующем обучении будущих педагогов, позволяют реализовать свой потенциал в профессиональном сообществе. При этом признается, что будущие педагоги со временем меняются, поскольку студенты в процессе обучения вовлечены в знания, в практику и атрибуты, что способствует этим изменениям [19]. Что касается реализации инженерных программ, исследователь S.L. Furterer определяет производственные практики инструментом подготовки выпускников к реалиям будущей трудовой жизни, которые позволяют своевременно корректировать профессиональные траектории [17].

Однако стоит отметить в связи с этим, что обзор публикаций подтверждает актуальность и практическую значимость изучения индивидуальных образовательных траекторий практической подготовки в процессе обучения. Нами предпринята попытка разработки своего варианта индивидуальных образовательных траекторий студентов – будущих педагогов дошкольных организаций.

При организации практической подготовки в рамках индивидуальных образовательных траекторий студентов – будущих педагогов учитывались основные положения методологических подходов: компетентностного (И.А. Зимняя, А.И. Субетто, А.В. Хуторской и др.); личностно-деятельностного (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.). Компетентностный подход направлен на реализацию принципа профессиональной направленности, предусматривающего взаимосвязь целей, способов, содержания обучения будущих педагогов и диагностику его результатов. Личностно-деятельностный подход позволяет учесть образовательные запросы студента и тем самым реализовать принцип мотивации и самоорганизации профессиональной подготовки.

Для достижения поставленной цели мы использовали метод педагогической квалиметрии – групповой экспертной оценки, который позволяет алгоритмизировать процедуры экспертизы педагогических объектов и процессов и получить обобщенное квалифицированное заключение по исследуемым вопро-

сам [3]. В нашем случае групповая экспертная оценка была задействована при определении основания проектирования индивидуальных образовательных траекторий [21], содержания и уровней развития профессионально-педагогической компетентности студентов – будущих педагогов.

Индивидуальные образовательные траектории студентов – будущих педагогов дошкольных организаций

В Институте психологии и образования на кафедре дошкольного образования Казанского (Приволжского) федерального университета (ИПО КФУ) практическая подготовка осуществляется на базе муниципальных дошкольных образовательных организаций г. Казани. Студентам предоставляется возможность выбора индивидуальной траектории, в ходе которой осуществляется развитие профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций. Для студентов – будущих педагогов (направление «Педагогическое образование» с профилем «Дошкольное образование») спроектированы три вида индивидуальных траекторий, которые направлены на формирование системного представления о профессионально-педагогической деятельности.

Студентам, выбравшим *преддошкольную траекторию*, предлагается решение педагогических и профессиональных задач, связанных с обучением и воспитанием детей раннего возраста (2–3 лет) в педагогических ситуациях. При этом студенты получают знания о специфике организации работы и приобретают умения использования теории физического, познавательного и личностного развития детей раннего возраста, практикуются в планировании и реализации образовательной работы с применением психолого-педагогических технологий с детьми раннего возраста.

Известно, что в профессионально-педагогической деятельности по индивидуальным образовательным траекториям важным компонентом является самостоятельность, развитие компетентности через анализ собственных результатов обучения, способствующих выполнению профессионально ориентированных заданий.

Профессионально-ориентированные задания направлены на устранение разрыва между теоретическим обучением и профессиональным становлением при освоении ОПОП, которое обеспечивает формирование умений на основе психолого-педагогических знаний в будущей профессионально-педагогической деятельности. При этом профессиональная направленность профессионально ориентиро-

Профессионально ориентированное задание для студентов второго курса

| Профессионально ориентированное задание Вариант 1 | Формируемые компетенции |
|--|---|
| 1. Инвариантная часть | |
| <i>Задача профессиональной деятельности:</i> обучение и воспитание в сфере образования в соответствии с требованиями ФГОС ДО | |
| 1.1. Исходя из возрастных особенностей детей 3–4 лет, разработайте структуру дневника наблюдения за ребенком в возрасте от 3 до 4 лет. Заполняйте дневник наблюдения за детьми в течение двух недель | ОПК-3: <i>Способен</i> организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС. ОПК-5: <i>Способен</i> осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении. ОПК-6: <i>Способен</i> использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями. ОПК-8: <i>Способен</i> осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний. ПК-3: <i>Способен</i> формировать мотивацию, познавательные интересы и способности к обучению. ПК-5: <i>Способен</i> участвовать в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды. ПК-7: <i>Способен</i> использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (в том числе с использованием ИКТ) |
| 1.2. Составьте список педагогических ситуаций в процессе заполнения дневника наблюдения за ребенком в возрасте от 3 до 4 лет. Опишите каждую педагогическую ситуацию: – участники педагогической ситуации (педагог – ребенок, ребенок – ребенок, родитель – ребенок, педагог – ребенок – родитель); – по степени ситуации (преднамеренно созданная, естественная, стихийная); – причина возникновения | |
| 1.3. Опишите и обоснуйте предложенное решение из педагогической ситуации: – с использованием игровой методики; – с использованием методики по физическому воспитанию; – с использованием методики по изобразительному творчеству; – с использованием информационно-коммуникационных технологий | |
| 1.4. Разработайте средства наглядности и обоснуйте их использование при решении педагогических ситуаций | |
| 1.5. Укажите, какие образовательные, воспитательные и развивающие задачи можно решить при решении педагогических ситуаций. Опишите: – какие методы и приемы могут быть использованы при решении описанных задач; – в каких организационно-педагогических условиях; – материалы, оборудование; – спрогнозируйте возможные результаты после решения педагогических ситуаций | |
| 2. Вариативная часть | |
| <i>Задача профессиональной деятельности:</i> обучение и воспитание в сфере образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» | |
| <i>Преддошкольная траектория</i> | |
| 2.1. Педагогическая ситуация: дети раннего возраста самостоятельно играют игрушками в группе. Когда пришло время убирать все игрушки на свои места, один из ребят этого не захотел делать. Педагог подошла к мальчику и спросила: – Стасик, почему ты не положил игрушки на место? Мальчик помолчал, затем отвечает педагогу: – Я дома никогда их не убираю. – Почему ты их никогда не убираешь? – спросил мальчика педагог. – Это делает мама. Что, на ваш взгляд, является неправильным в поведении родителей мальчика, в том числе его мамы с учетом возрастных особенностей и новообразований в раннем возрасте? Опишите варианты решения педагогической ситуации (3 варианта) и спрогнозируйте результаты после решения их. | |
| 2.2. Вам предстоит провести образовательную деятельность по физическому воспитанию с детьми раннего возраста по теме: «Подвижная игра как средство физического воспитания детей раннего возраста» | |

| Профессионально ориентированное задание Вариант 1 | Формируемые компетенции |
|---|--|
| 2.2.1. Разработайте план занятия по предложенной теме с использованием технологии обучения подвижным играм с детьми раннего возраста | ПК-1. <i>Способен</i> проектировать и организовывать процесс обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с образовательной программой. ПК-3: <i>Способен</i> формировать мотивацию, познавательные интересы и способности к обучению. ПК-5: <i>Способен</i> участвовать в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды. ПК-7: <i>Способен</i> использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (в том числе с использованием ИКТ) |
| 2.2.2. Обоснуйте использование данной технологии обучения подвижным играм с точки зрения дошкольной педагогики и возрастной психологии | |
| 2.2.3. Укажите, какие образовательные, воспитательные и оздоровительные задачи можно решить при проведении образовательной деятельности с детьми раннего возраста по физическому воспитанию | |

Таблица 2

Модульные элементы учебного плана студентов – будущих педагогов (фрагмент)

| Код модуля | Обязательные модульные элементы | ↔ | Код модуля | Вариативные элективные модули |
|------------|--------------------------------------|---|------------|---|
| M1O1 | Мировоззренческий модуль | | M2B8 | <i>Элективный модуль 1.</i> Организация образовательного процесса с детьми раннего возраста |
| M2O2 | Информационно-технологический модуль | | | |
| M3O3 | Коммуникативный модуль | | | |
| M4O4 | Здоровьесберегающий модуль | | | <i>Элективный модуль 2.</i> Организация образовательного процесса в условиях инклюзии |
| M5O5 | Психолого-педагогический модуль | | | |
| M6O6 | Предметно-методический модуль | | | |

ванных заданий связывается с педагогическими ситуациями, где используются социальные ситуации развития детей в образовательных отношениях со сверстниками и взрослыми, а также процессами, в которых эти субъекты задействованы.

Педагогические ситуации необходимо ставить в основу содержания ОПОП, и тогда «сюжет» педагогической ситуации становится профессионально ориентированным. Вместе с тем профессиональная направленность практической подготовки будущего педагога связывается с «опредмечиванием» изучаемых психолого-педагогических понятий с содержанием ОПОП, фактически обозначает профессиональный контекст употребления в «сюжете» педагогических ситуаций профессиональных терминов. Благодаря этому компетентность может быть результатом образования, которая реализуется в разных предметных областях, следовательно, она универсальна и занимает надпредметную область [14]. Кроме того, компетентность вне соответствующих предметных знаний и умений, как и вне опыта практической деятельности, невозможно сформировать [13].

Разработанное нами профессионально-ориентированное задание (табл. 3) охватывает содержание дисциплин ОПОП, изучаемых студентами второго курса в третьем семестре: «Теория обучения и воспитания», «Возрастная психология», «Теория и методика развития игры», «Теория и методика развития детского изобразительного творчества», «Теория и методика физического воспитания и развития ребенка» и «Дошкольная педагогика».

На первом этапе преподаватель на практических занятиях дает студентам для выполнения на территории дошкольной образовательной организации в практической подготовке профессионально ориентированное задание (табл. 1), на выполнение подобных заданий запланировано 4 недели.

Опыт практической подготовки показывает, что профессионально-ориентированное задание обеспечивает развитие навыков самостоятельной работы, получение качественных знаний, профессиональных умений, навыков и творческого решения конкретных проблем, что помогает осмыслению условий, в которых будущему педагогу предстоит профессионально-педагогическая деятельность, в конкретных педагогических ситуациях с учетом формирования компонентов педагогического мышления.

Выбравшие *творческую траекторию* приобретают профессионально-педагогическую компетентность в сфере обучения и воспитания детей с опережающим умственным развитием или исключительным развитием специальных способностей (музыкальных, художественно-изобразительных и др.). Иными словами, студенту необходимо знать основные принципы деятельностного подхода, виды и приемы современных педагогических технологий в работе с одаренными детьми. Реализовать это возможно только в том случае, если студент умеет ставить образовательные, воспитательные цели, способствующие развитию детей, независимо от их способностей и характера, выполняя задание, например разрабатывая педагогические ситуации в процессе заполнения дневника наблюдения за одаренными детьми дошкольного возраста. С помощью метода групповых экспертных оценок нами был составлен перечень компетенций в рамках освоения ОПОП:

- знать основные положения теории Л.С. Выготского о зонах ближайшего и актуального развития ребенка;
- знать способы обогащения (амплификации) детского развития;

- уметь реализовать в образовательном процессе направления развития ребенка с учетом его возрастных, индивидуальных особенностей и т. п.

Следует отметить, что работа студента – будущего педагога с одаренными детьми становится механизмом его развития в процессе выполнения профессионально ориентированного задания, предоставляет условия развития профессиональных умений, навыков и компетенций.

Целью *инклюзивной траектории* является формирование системного представления о профессиональной деятельности педагога, связанной с обучением и воспитанием детей с особыми образовательными потребностями. Студенты проходят практическую подготовку, например в группах компенсирующей направленности с тяжелыми нарушениями речи в возрасте от 5 до 7 лет.

Профессионально ориентированные задания позволяют направить студента – будущего педагога на поиск оптимальных путей решения педагогических ситуаций по соответствующим видам профессионально-педагогической деятельности и компетенциям, т. е. как цели и задачи освоения дисциплин ОПОП. Студент должен:

- уметь осуществлять обучение и воспитание ребенка в соответствии с его природными особенностями;
- уметь создавать социокультурную среду, соответствующую возрастным, индивидуальным, психологическим, физиологическим особенностям детей;
- уметь применять психолого-педагогические технологии (К. Роджерс и др.) для организации адресной работы с различным контингентом воспитанников и т. п.

Таким образом, представленные индивидуальные образовательные траектории студента – будущего педагога в практической подготовке достаточно полно отражают образовательные запросы и целенаправленно формируют профессионально-педагогическую компетентность как динамическое качество, развиваемое от нормативного (базового) уровня, определяемого требованиями ФГОС ВО и обеспечивающее каждому индивидууму возможность обучаться на последующих ступенях образования или осуществлять профессиональную деятельность в дошкольной организации [4].

Структура индивидуальной образовательной траектории включает [21]:

- обязательную часть учебного плана (общеобразовательную траекторию для всех);

- вариативную часть учебного плана (элективные модули);
- коррекционно-консультационную;
- организационную (учебно-методическое обеспечение).

При определении структуры учитывались:
 – нормативно-правовые документы (ФГОС ВО 3++, профессиональный стандарт «Педагог» и ФГОС ДО);

– уровень усвоения ОПОП по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»), включающий модульные элементы обязательной части и элективные модули;

– цифровые образовательные ресурсы и онлайн-курсы, поддерживающие самостоятельную работу студентов.

Обязательная часть включает модульные элементы учебного плана (М1О1, М2О3..., М№О№) соответствующие требованиям ФГОС ВО3++, которые прописаны в содержании индивидуальных учебных планов, определяющие общеобразовательную траекторию для всех студентов [4]. Вариативная часть содержит набор элективных модулей (М2В8) с учетом образовательных запросов, интересов, а также уровня подготовленности обучающегося.

В связи с этим учебные планы в рамках модульности обеспечивают преемственность контента дисциплин в практической подготовке. Содержание модульных элементов обязательной и вариативной частей представлено в табл. 2, где прописываются в индивидуальных

Таблица 3

Анкета для выявления структуры профессионально-педагогической компетентности студентов – будущих педагогов (фрагмент)

| Составляющие профессионально-педагогической компетентности | | Отметка эксперта +, -, ? | Код модульного элемента | Примечание |
|---|---|-----------------------------|-------------------------|------------|
| 1 | | 2 | 3 | 4 |
| <i>Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики (ОПК-1)</i> | <i>Знание нормативно-правовых документов системы ДО</i> | | | |
| | <i>Владение навыком осуществления профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС ДО</i> | | | |
| <i>Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий) (ОПК-2)</i> | <i>Владение навыком участия в разработке основной общеобразовательной программы образовательной организации в соответствии с ФГОС ДО</i> | | | |
| | <i>Владение навыком участия в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды</i> | | | |

учебных планах в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией.

Следует отметить, что индивидуальный учебный план обеспечивает освоение конкретных учебных дисциплин, выбранных студентом с учетом формируемых компетенций и количества часов их контактной работы с преподавателем, самостоятельной работы (по каждой дисциплине), подробное проектирование ИОТ, которое дано в работе [21].

Коррекционно-консультативная часть направлена на коррекцию индивидуального учебного плана, который определяет направленность и последовательность учебно-познавательных и предметно-профильных дисциплин в образовательной деятельности каждого студента по достижению им собственных образовательных целей, а также и в форме практической подготовки. При этом профессионально-педагогическая деятельность в процессе практической подготовки в ДОО студента, осваивающего соответствующие компоненты ОПОП, позволяет сформировать собственную позицию, которая является результатом его развития и становления как будущего профессионала.

Организационная часть предлагает помощь преподавателя студенту в выборе форм, методов, средств самостоятельной реализации индивидуального учебного плана. При этом самостоятельная работа студента как самоорганизация носит междисциплинарный характер и включает процедуры отбора необходимой информации в процессе освоения дисциплины для саморегулирования. Так, для создания организационно-педагогических условий предусматривается использование дистанционных образовательных технологий по дисциплинам ОПОП с элементами самоконтроля на основе профессионально ориентированных заданий, а также они содержат весь необходимый учебный материал и дополняют непосредственное общение преподавателя со студентами.

Особую роль здесь играет система мониторинга уровня сформированности профессионально-педагогической компетентности в условиях согласованности фондов оценочных средств дисциплин в практической подготовке в приобретении опыта профессионально-педагогической деятельности.

Для аргументированной организации практической подготовки по индивидуальным образовательным траекториям студентов – будущих педагогов использовался метод групповых экспертных оценок для определения структуры и содержания компетенций студен-

тов бакалавриата [3]. В качестве целостной структуры профессионально-педагогической компетентности выпускника вуза следует использовать ФГОС ВО 3++, который устанавливает совокупность универсальных и общепрофессиональных компетенций выпускника и определяет содержание и объем образования, которое фиксируется в ОПОП, в том числе с учетом выбора содержания элективных модулей. При этом профессиональный стандарт закладывает структуру профессиональной деятельности будущего специалиста, реализующего ИОТ.

Отметим, что в качестве экспертов привлечены преподаватели и студенты заочного отделения ИПО «КФУ», имеющие среднее профессиональное образование и педагогический опыт работы в дошкольной образовательной организаций – всего 10 человек.

В ходе экспертизы определены составляющие профессионально-педагогической компетентности, соответствующие каждому модулю, и уровни их сформированности: базовый, системный, технологический и профессионально-креативный [4].

Базовый уровень предполагает, что студент:

- воспроизводит термины, основные понятия, педагогические закономерности организации образовательного процесса в системе дошкольного образования;
- применяет знания теоретического материала при решении задач профессиональной деятельности;
- умеет использовать нормативно-правовые документы сферы дошкольного образования в решении вопросов обучения и воспитания детей.

Системный уровень сформированности профессионально-педагогической компетентности требует от студента наличия:

- навыка решения педагогических ситуации для решения поведенческих и личностных проблем воспитанников;
- умения проводить системный анализ эффективности педагогической деятельности;
- способности применять теории физического, познавательного и личностного развития в обучении;
- готовности к поиску необходимой информации для эффективной педагогической деятельности и личностного развития.

На *технологическом уровне* студент должен обладать:

- навыком выбора и применения психолого-педагогических технологий, необходимых для адресной работы с воспитанниками;

– готовностью решения актуальных воспитательных целей, способствующих развитию воспитанников, независимо от их способностей и характера.

На *профессионально-креативном уровне* сформированность профессионально-педагогической компетентности требует от студента наличия:

– способности творчески применять знания технологий, активизирующие процесс обучения, метод проектов;

– готовности планировать и корректировать образовательные задачи с учетом индивидуальных особенностей воспитанников группы.

На основе таксономической модели [5] проводится отбор и экспертиза профессионально ориентированных заданий для контроля практической подготовки студентов. Кроме того, метод групповой экспертной оценки исключает непосредственное общение членов экспертной группы. Здесь вместо коллективного обсуждения поставленных перед экспертами вопросов проводится их индивидуальный опрос с использованием специально созданных для этой цели анкет с известной валидностью и надежностью. Фрагмент анкеты для выявления структуры профессионально-педагогической компетентности, представлен в табл. 3.

Экспертам предлагается отметить в колонке 2 знаком + или – те составляющие профессионально-педагогической компетентности, которые должны (или не должны) быть сформированы у будущих педагогов дошкольных организаций. Если эксперт сомневается в ответе, то ему предлагалось поставить в колонке знак ?

Здесь же добавим, что на основе анкетирования осуществлялась семантическая экспертиза составляющих профессионально-педагогической компетентности и определялись обязательные и вариативные модульные элементы, в рамках которых возможно их формирование при освоении основной профессиональной образовательной программы высшего образования в партнерстве с работодателями рынка труда. Учитывая, что метод групповых экспертных оценок позволяет более последовательно и обоснованно подойти к содержательному наполнению индивидуальных образовательных траекторий практической подготовки будущих педагогов и отбору компетентностно-ориентированных оценочных средств диагностики ее качества.

Представленные результаты проведенного исследования показали, что индивидуализа-

ция образовательного процесса предоставляет будущему педагогу выбор индивидуального пути в образовании в соответствии с запросами государства, общества и отдельной личности. В связи с этим освоение основной профессиональной образовательной программы реализуется в соответствии с собственными компетентностно-ориентированными целями в процессе обучения с учетом образовательных запросов, интересов и уровня подготовленности студента в сочетании с основополагающей психолого-педагогической составляющей и профильным компонентом. При этом реализация индивидуальной образовательной траектории в рамках практической подготовки требует от студента самоорганизации по выполнению профессионально ориентированных заданий в условиях решения профессиональных задач в профессионально-педагогической деятельности, направленной на формирование знаний, практических навыков и компетенций. Накопление профессионально-педагогического опыта по совершенствованию профессионально значимых личных качеств обеспечивает каждому индивидууму возможность обучаться на последующих ступенях образования или осуществлять профессиональную деятельность в дошкольной организации.

Таким образом, результаты исследования дополняют существующие теоретические и практические представления о реализации индивидуальных образовательных траекторий практической подготовки студентов – будущих педагогов дошкольных организаций и могут быть полезны администрации и преподавателям педагогических вузов.

Список литературы

1. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. 2015. № 1. С. 5–11.
2. Веретенникова В.Б., Шихова О.Ф., Телегина Н.В. О профессиональной направленности личности студентов будущих педагогов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 12. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=29737> (дата обращения: 01.12.2021).
3. Веретенникова В.Б., Шихова О.Ф., Шихов Ю.А. Педагогическая экспертиза структуры и содержания профессиональных компетенций будущих педагогов системы дошкольного образования // Образование и саморазвитие. 2020. Т. 15. № 4. С. 80–98.
4. Веретенникова В.Б. Модель проектирования индивидуальных образовательных траекторий

- студентов – будущих педагогов дошкольных организаций [Электронный ресурс] // Концепт. 2021. № 10. С. 19–35. URL: <http://e-koncept.ru/2021/211065.htm> (дата обращения: 01.12.2021).
5. Веретенникова В.Б., Шихова О.Ф., Шихов Ю.А. Социальное партнерство семьи и дошкольной образовательной организации как фактор развития базовых компетенций педагогов и родителей: моногр. Казань, 2019.
6. Гареев А.А. Учебный блог как средство организации самостоятельной работы студентов технического вуза по развитию профессиональной иноязычной компетенции. Ижевск, 2021.
7. Жуйкова О.В. Организация самостоятельной работы студентов – будущих инженеров при изучении графических дисциплин в техническом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2013.
8. Захарова И.Г., Воробьева М.С., Боганюк Ю.В. Сопровождение индивидуальных образовательных траекторий на основе концепции объяснимого искусственного интеллекта // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 1. С. 163–190.
9. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–82.
10. Ковалёва Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) С.Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия «тьютор». М.; Тверь, 2012.
11. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Опыт и перспективы индивидуализации современного педагогического образования в контексте практики // Образовательные технологии. 2019. № 4. С. 36–48.
12. О практической подготовке обучающихся: приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации от 5 авг. 2020 г. № 885/390 (зарегистрирован 11.09.2020 № 59778). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/001202009110053> (дата обращения: 25.03.2021).
13. Петров А.Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров: дис. ... д-ра пед. наук. Киров, 2005.
14. Седова Е.А., Капарова Р.М. Использование профессиональных заданий при обучении математическому анализу в педагогических вузах // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. № 4(77). С. 56–63.
15. Шапошникова Н.Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовки понятия // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 39–44.
16. Bowman R.A. Student Trajectories for Enrollment Forecasting, Management, and Planning. The AIR Professional File, Spring 2021. Article 153 // Association for Institutional Research, 2021.
17. Filimonyuk L. et al. Planning of professional and life trajectories of university graduates of environmental educational programs // E3S Web of Conferences. EDP Sciences, 2020. T. 203. C. 05021.
18. Klieba A. et al. Construction of an Individual Educational Trajectory as a Way to Reveal the Personal and Professional Potential of a Future Teacher, 2020.
19. Luft J.A. et al. Science education trajectories: charting the course for teachers, educators, researchers, and policymakers // Journal of Science Teacher Education. 2019. T. 30. № 1. P. 63–79.
20. Simons P.R.J., Ruijters M.C.P. The real professional is a learning professional // International handbook of research in professional and practice-based learning. Springer, Dordrecht, 2014. P. 955–985.
21. Veretennikova V.B., Urazova E.Sh., Shikhova O.F. The Bases for Projecting Individual Educational Trajectories of Future Teachers // ARPHA Proceedings, VI International Forum on Teacher Education, 2020. Vol. 3. P. 2695–2713.

* * *

1. Adol'f V.A. Podgotovka budushchego pedagoga k professional'noj deyatel'nosti v usloviyah vnedreniya professional'nogo standarta // Vestn. Krasnoyar. gos. ped. un-ta im. V.P. Astaf'eva. 2015. № 1. S. 5–11.

2. Veretennikova V.B., Shihova O.F., Telegina N.V. O professional'noj napravlenosti lichnosti studentov budushchih pedagogov [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2021. № 12. URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=29737> (data obrashcheniya: 01.12.2021).

3. Veretennikova V.B., Shihova O.F., Shihov Yu.A. Pedagogicheskaya ekspertiza struktury i soderzhaniya professional'nyh kompetencij budushchih pedagogov sistemy doshkol'nogo obrazovaniya // Obrazovanie i samorazvitie. 2020. T. 15. № 4. S. 80–98.

4. Veretennikova V.B. Model' proektirovaniya individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij studentov – budushchih pedagogov doshkol'nyh organizacij [Elektronnyj resurs] // Koncept. 2021. № 10. S. 19–35. URL: <http://e-koncept.ru/2021/211065.htm> (data obrashcheniya: 01.12.2021).

5. Veretennikova V.B., Shihova O.F., Shihov Yu.A. Social'noe partnerstvo sem'i i doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii kak faktor razvitiya bazovyh kompetencij pedagogov i roditel'ej: monogr. Kazan', 2019.

6. Gareev A.A. Uchebnyj blog kak sredstvo organizacii samostoyatel'noj raboty studentov tekhnicheskogo vuza po razvitiyu professional'noj inoyazychnoj kompetencii. Izhevsk, 2021.

7. Zhujkova O.V. Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov – budushchih inzhenerov pri izuchenii graficheskikh disciplin v tekhnicheskom vuze: dis. ... kand. ped. nauk. Izhevsk, 2013.

8. Zaharova I.G., Vorob'eva M.S., Boganyuk Yu.V. Soprovozhdenie individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij na osnove koncepcii ob"yasnimogo iskusstvennogo intellekta // Obrazovanie i nauka. 2022. T. 24. № 1. S. 163–190.

9. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2014. № 3. S. 74–82.

10. Kovalyova T.M., Kobyshcha E.I., Popova (Smolik) S.Yu., Terov A.A., Cheredilina M.Yu. *Professiya «t'yutor»*. M.; Tver', 2012.

11. Neumoeva-Kolchedanceva E.V. Opyt i perspektivy individualizacii sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste praktiki // *Obrazovatel'nye tekhnologii*. 2019. № 4. S. 36–48.

12. O prakticheskoj podgotovke obuchayushchihsya: prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii, Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 5 avg. 2020 g. № 885/390 (zaregistrirovano 11.09.2020 № 59778). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009110053> (data obrashcheniya: 25.03.2021).

13. Petrov A.Yu. Kompetentnostnyj podhod v nepreryvnoj professional'noj podgotovke inzhenerno-pedagogicheskikh kadrov: dis. ... d-ra ped. nauk. Kirov, 2005.

14. Sedova E.A., Kaparova R.M. Ispol'zovanie professional'nyh zadaniy pri obuchenii matematicheskomu analizu v pedagogicheskikh vuzah // *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*. 2018. № 4(77). S. 56–63.

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

Individual educational trajectories of practical training of students – future teachers as the means of the development of the professional and pedagogical competence

The article deals with the possible variants of the choice of the individual educational trajectory in the practical training of the students – future teachers for the development of the universal general professional and professional competencies. There is substantiated and presented the experience of the use of the method of the group expert assessments for the content, the choice of the competence-oriented means of the assessment and the diagnostic procedure of the learning results in the context of the individual educational trajectories.

Key words: *individual educational trajectory, Federal Educational Standard of Higher Education, individual curriculum, practical training, teacher of preschool education, professional and pedagogical competence.*

(Статья поступила в редакцию 21.02.2022)

Ю.С. ПОНОМАРЕВА, Ю.А. КУЗИНА
(Волгоград)

**СТРУКТУРНАЯ
МОДЕЛЬ МЕТОДИКИ
ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ
В ОНЛАЙН-СООБЩЕСТВАХ
УЧАЩИХСЯ ШКОЛ***

Приведены критерии классификации онлайн-сообществ. Построена структурная модель методики применения цифровых образовательных ресурсов в онлайн-сообществах учащихся школ, состоящая из целевого, содержательного, мотивационного, организационно-технологического и контрольно-регулирующего компонентов.

Ключевые слова: *методика, компоненты, онлайн-сообщество, цифровые образовательные ресурсы, физика.*

Современный облик интернет-пространства во многом определяется его пользователями – людьми, вовлеченными в виртуальную сферу вместе со своими интересами и потребностями. Объединение таких пользователей позволяет говорить об онлайн-сообществах.

Изучению понятия онлайн-сообществ посвящены работы С.В. Бондаренко, Д.Е. Вышегорцева, Е.В. Закаблукковского, Р.В. Кончаковского, С.В. Курушкина, М.В. Сафроновой, В.А. Сергодеева, Н.К. Тальнишних, Д.А. Харченко и др. Основываясь на результатах этих и других работ, под онлайн-сообществом будем понимать группу людей, вовлеченных в совместную деятельность для приобретения новых знаний посредством сети Интернет.

В настоящее время онлайн-сообщества являются весьма распространенным интернет-явлением. Онлайн-сообщества возникают на основе сетевого взаимодействия, общих целей, ценностей и интересов сетевой деятельности, что связано с совместным созданием, работой и обменом информацией.

Опираясь на исследования Ю.Ю. Эстриной [9], классификацию онлайн-сообществ можно провести по следующим признакам:

– особенности участников сообщества (возраст, национальность, местоположение);

* Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14064.

- цели и интересы сообщества;
- географический признак сообщества;
- способы взаимодействия участников;
- типы и тематика контента сообщества;
- тип функционирования и управление ресурсами.

Актуальным вопросом для современных педагогических исследований является проблема использования онлайн-сообществ в образовательных целях. Использование онлайн-сообществ в образовании отражено в научных работах О.Л. Балашова, М.В. Моглан, А.Н. Сергеева, Е.Д. Патаракина, В.А. Поляковой, М.В. Плахтий и т. д.

Под образовательным онлайн-сообществом будем понимать объединение учащихся и педагогов, организованное для достижения педагогических задач при помощи использования новых форм общения, основанных на применении информационно-телекоммуникационных технологий.

В настоящее время образовательные онлайн-сообщества представлены довольно широко и могут быть созданы на различных платформах. К таким платформам, в частности, относятся социальные сети. Самыми распространенными образовательными онлайн-сообществами в социальных сетях являются сетевые сообщества одной образовательной организации, где учитель взаимодействует с учащимися одного класса при изучении учебного предмета. Предметом исследования в данной работе является применение цифровых образовательных ресурсов в онлайн-сообществах по физике для учащихся 8-го класса.

Участие школьников в таких сообществах вполне может сопровождать и дополнять очное обучение физике, максимально возможно делая процесс обучения непрерывным. При этом в таких сообществах должны быть реализованы инструменты и ресурсы, которые, с одной стороны, отражают специфику физики как школьной дисциплины, а с другой – позволяют организовать учебную коммуникацию участников между собой, а не только с контентом или с администратором сообщества. Под цифровыми образовательными ресурсами (ЦОР) понимается образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них [4].

Анализ школьного курса физики показал, что наиболее востребованными цифровыми образовательными ресурсами являются демонстрации известных природных явлений, модели современных технических устройств,

интерактивные компьютерные модели невыполнимых в школьных условиях физических экспериментов и опытов [6]. Цифровые образовательные ресурсы позволяют организовать интерактивное взаимодействие учащихся с виртуальными учебными объектами; проводить демонстрацию реальных процессов и событий с возможностью по ходу работы добавлять анимационные эффекты, графическую и аудиовизуальную информацию; создавать различные модели сложных для понимания объектов, процессов, явлений; интегрировать в одно интерактивное средство сетевые учебные материалы, наглядные материалы, тренажеры и проверочные задания к ним [2]. Однако вопрос об эффективной организации взаимодействия учащихся в электронной образовательной среде на основе использования цифровых образовательных ресурсов до сих пор исследован недостаточно, ограничен круг необходимых для этого технологий. Следовательно, востребовано создание новых методик и технологий обучения, обеспечивающих эффективную реализацию образовательного процесса в онлайн-сообществах учащихся школ.

На основе результатов, полученных в исследованиях О.Н. Истратовой, Н.Ю. Лызь, Ю.С. Пономаревой, А.Н. Сергеева и др., целесообразно выделить следующие компоненты модели методики применения ЦОР в онлайн-сообществах учащихся школ по физике: целевой, содержательный, мотивационный, организационно-технологический и контрольно-регулирующий. Рассмотрим подробнее каждый из них.

Целевой компонент предполагает постановку педагогом и принятие учащимися целей и задач изучения темы (раздела, курса, учебного предмета). Целью создаваемого онлайн-сообщества в рамках изучения курса физики является мотивация учебно-познавательной деятельности и повышение ответственности учащихся за коллективную учебную работу. Для достижения данной цели необходимо создать условия в онлайн-сообществе для формирования у учащихся познавательной активности, умений работать с различными источниками информации, проверять их достоверность и отбирать главное.

Следующим является *содержательный компонент* построенной модели, который предусматривает разработку контента (ресурсов и материалов) а также использование готовых типов ЦОР в онлайн-сообществе с учетом специфики предмета физики, а также выбранной площадки для его размещения. В качестве

платформы может быть выбрана, например, социальная сеть «ВКонтакте».

Учебные материалы и задания должны быть направлены на достижение образовательных результатов по предметной области «Физика», согласно ФГОС основного общего образования, ориентированы на закрепление основных понятий, законов, физических теорий, формул, а также способствовать формированию и развитию умений объяснять явления, читать графики и применять эти знания в повседневной жизни [5]. При этом, планируя задания, важно обеспечить возможность учащихся высказывать свою точку зрения, поддерживать, корректировать или вовсе опровергать мнение другого. Анализ содержания курса физики в 8-м классе показал, что наиболее подходящими для размещения ЦОР в онлайн-сообществе являются следующие темы: тепловые явления, изменение агрегатных состояний вещества, электрические явления, электромагнитные явления, световые явления.

Приведем примеры таких заданий (представлены на рис. 1 и 2). Представленные задания могут размещаться заранее для повторения темы перед предстоящим уроком или же после – для ее закрепления.

Мотивационный компонент заключается в поддержании интереса и мотивов к учебно-познавательной деятельности учащихся. С помощью используемых ЦОР для мотивации учебно-познавательной деятельности и повышения ответственности за коллективную учеб-

ную работу учащихся средней школы возможно активизировать процессы восприятия, мышления, воображения, памяти, мобилизовать внимание обучаемого, а также представлять обучаемому информацию в различной форме (текст, аудио, видео, анимация, презентация). Для повышения мотивации задания должны быть представлены в интересной и увлекательной форме и отличаться своеобразностью ситуации, чтобы учащийся имел возможность проявить самостоятельность в поиске ответа, формируя при этом сообразительность и нешаблонность решения ситуации.

Мотивационный компонент предусматривает развитие у учащихся мотива к работе с ЦОР в онлайн-сообществах, к освоению работы с компьютером и методов работы с информацией, возможность при самостоятельном применении средств ИКТ улучшить свои знания в теоретической и практической областях не только изучаемого предмета, но и в области информатизации [3].

Организационно-технологический компонент предполагает организацию пространства для размещения контента, его загрузки и работы с обратной связью [6]. Организация учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению содержанием образования путем применения цифровых образовательных ресурсов в онлайн-сообществах должна быть направлена на установление субъект-субъектных педагогических взаимоотношений. Они могут быть достигнуты использованием инструмен-



Рис. 1. Задание по теме «Повторение»



Рис. 2. Задание по теме «Повторение»

тов платформы для организации обратной связи (обсуждение, беседа, участие в опросах, репосты и лайки к постам).

Размещение и выполнение заданий могут быть реализованы с помощью следующих инструментов:

1) обсуждения (правила группы (учителю необходимо четко обозначить правила поведения участников в группе), вопросы (участники группы могут задать свои вопросы учителю физики), отзывы, предложения, пожелания);

2) ссылки (примерами могут служить ссылки на страницы администрации школы, библиотек, музеев, домов культур и т. п., ссылки на полезные источники по предмету, книг, олимпиад, проектов);

3) документы (в этом разделе можно разместить справочники, электронные версии учебников и других учебных материалов);

4) видео (кроме видеороликов по проведению лабораторных работ, можно размещать мастер-классы по выполнению домашних опытов, научные открытия и разбор задач по физике);

5) стена группы (чтобы группой заинтересовались подписчики, крайне важно размещать посты регулярно; посты могут носить информационный, мотивационный или организационный характер).

Познавательная деятельность может быть, например, организована в ходе просмотра размещенного контента, разработанного на основе УМК А.В. Перышкина [5]: видеоматериалов (лекции, выполнение практических работ или опытов, объяснение явлений), фотоматериалов (фотоприродного явления, опыта и т. д.). Контент также может быть создан и сторонними приложениями, и интернет-сервисами.

Взаимодействие участников сообщества организуется следующим образом: преподаватель задает вопрос к опубликованному контенту, а учащийся должен оставить ответ в комментариях; преподаватель задает свой вопрос к видео или изображению, а участник сообщества отвечает на заданный вопрос и формулирует свой; участникам необходимо задать свои вопросы к видео или фотографии.

При вступлении в сообщество необходимо получить подтверждение, чтобы получить доступ к заданиям и материалам сообщества и пользоваться ими в любой момент. Учащиеся имеют свои личные страницы, где указана личная информация. Отметим, что при создании онлайн-сообщества для обучения физике полезно и целесообразно дополнительно обращать внимание учеников на информацию,

публикуемую ими на своих страницах с точки зрения правил информационной безопасности. Общаться участники группы могут с помощью личных сообщений, голосовых и видеозвонков, обратной связи (кнопка «Мне нравится»), заметок, а также новостей.

Для организации взаимодействия участников образовательного сообщества, а также для получения обратной связи эффективными рекомендовали себя следующие инструменты, доступные в онлайн-сообществах социальных сетей [7]:

1) опросы, которые позволяют организовать голосование с возможностью выбора ответа;

2) возможность отправки сообщения (как личного, так и всей группе одновременно);

3) возможность поставить лайк, которая помогает быстро определить, кто посмотрел запись или, например, кто проголосовал за тот или иной пост;

4) возможность сделать репост, что позволяет поделиться интересным или важным контентом как на своей странице, так и в личном сообщении;

5) возможность оставить комментарий, которая позволяет выявить активных участников, а также получить обратную связь;

6) возможность обсуждения, что позволяет повысить активность в группе и обсудить важный вопрос.

В качестве сторонних цифровых образовательных ресурсов в онлайн-сообществах учащихся школ может быть использовано следующее:

– цифровые коллекции учебных объектов (например, «Единая коллекция ЦОР»*);

– электронные формы учебников;

– виртуальные среды обучения (например, «ЯКласс»**);

– инструменты для создания и публикации контента и учебных объектов: конструкторов интерактивных заданий и тестов, интерактивных рабочих листов;

– инструменты для коммуникации и обратной связи: электронные почты, сайт учителя, блог, школьная информационная система типа «Дневник.ру»;

– инструменты для сотрудничества: сервисы совместного редактирования документов; сервисы управления проектами; облачные хранилища; онлайн-доски; сервисы для

* URL: <http://school-collection.edu.ru>.

** URL: <https://www.yaklass.ru>.

совместного творчества; совместного хранения закладок, фото, видео и др. [1].

Обратная связь при проверке правильности выполнения заданий преподавателем может обеспечиваться кнопкой «Мне нравится», удалением (при необходимости) комментария с последующим пояснением в личном сообщении. В случае возникновения каких-либо вопросов о выполнении заданий учащиеся могут задать его также личным сообщением.

Контрольно-регулирующий компонент направлен на выявление сформированности мотивации учебно-познавательной деятельности и повышение ответственности за коллективную учебную работу учащихся средней школы. Контроль осуществляется в ходе проверки преподавателем выполнения работ учащимися за некоторое отведенное количество времени. О результатах проверки учащимся может быть сообщено или с помощью комментария к записи с выполненным заданием, или личным сообщением.

Таким образом, онлайн-сообщества являются современной эффективной формой интернет-коммуникации. Модель методики применения ЦОР в онлайн-сообществах учащихся школ складывается из следующих компонентов: целевого, содержательного, мотивационного, организационно-технологического и контрольно-регулирующего. Эффективность предлагаемой методики определяется уровнем готовности и учащихся, и педагога к коммуникации в виртуальной сфере; содержательными особенностями предмета изучения в сообществе; ориентацией выбранных материалов и ресурсов на интерактивность и взаимодействие участников сообщества друг с другом; оперативным управлением контентом со стороны преподавателя-администратора сообщества. При соблюдении этих условий онлайн-сообщество способно дополнять очное обучение, способствуя его непрерывности и эффективности в целом.

Список литературы

1. Круподерова Е.П., Круподерова К.Р., Кадиленко Н.С. ИКТ-инструменты для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-1. С. 179–182.
2. Куликова Н.Ю., Пономарева Ю.С. Возможности интерактивных сетевых средств при обучении информатике и ИКТ в школе // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2020. № 2(18). С. 96–106.

3. Кушнерова Д.П. Методика применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 4(83). С. 48–51.

4. Национальный стандарт РФ ГОСТ Р 52653-2006 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения»: утв. приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 27 дек. 2006 г. № 419-ст [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200053103> (дата обращения: 15.01.2022).

5. Пёрышкин А.В. Физика. 8 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. 14-е изд., стереотип. М., 2011.

6. Пономарева Ю.С., Размачева Ю.А. Интерактивные инструменты реализации образовательной деятельности в онлайн-сообществах научно-технической направленности по физике // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: материалы V Междунар. науч. конф.: в 2 ч. / под общ. ред. М.В. Носкова. Красноярск, 2021. С. 416–419.

7. Пономарева Ю.С., Сергеев А.Н. Структурная модель образовательной деятельности в онлайн-сообществах учащихся научно-технической направленности // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 9. С. 46–50.

8. Размачева Ю.А. Инструменты социальных сетей для создания и продвижения сетевых образовательных сообществ // СтРИЖ. 2021. № 4(39). С. 99–103.

9. Эстрина Ю.Ю. Типологические характеристики онлайн-сообществ в исследовании интегративной динамики развития групп социальных сетей «ВКонтакте» и Facebook // Вестн. Удмурт. ун-та. Социология, политология. Международные отношения. 2021. Т. 5. Вып. 1. С. 40–47.

* * *

1. Krupoderova E.P., Krupoderova K.R., Kadilenko N.S. ИКТ-инструменты для реализации смешанного обучения в условиях предметной цифровой среды // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 64-1. S. 179–182.

2. Kulikova N.Yu., Ponomareva Yu.S. Vozmozhnosti interaktivnykh setevykh sredstv pri obuchenii informatike i IKT v shkole // Continuum. Matematika. Obrazovanie. 2020. № 2(18). S. 96–106.

3. Kushnerova D.P. Metodika primeneniya informacionno-kommunikacionnykh tekhnologij kak sredstva aktivizacii poznavatel'noj deyatel'nosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2020. № 4(83). S. 48–51.

4. Nacional'nyj standart RF GOST R 52653-2006 «Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii

v obrazovanii. Terminy i opredeleniya»: utv. prikazom Federal'nogo agentstva po tekhnicheskemu regulirovaniyu i metrologii ot 27 dek.2006 g. № 419-st [Elektronnyj resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200053103> (data obrashcheniya: 15.01.2022).

5. Pyoryshkin A.V. Fizika. 8 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. 14-e izd., stereotip. M., 2011.

6. Ponomareva Yu.S., Razmacheva Yu.A. Interaktivnye instrumenty realizacii obrazovatel'noj deyatelnosti v onlajn-soobshchestvah nauchno-tekhnicheskoy napravlenosti po fizike // Informatizaciya obrazovaniya i metodika elektronogo obucheniya: cifrovye tekhnologii v obrazovanii: materialy V Mezhdunar. nauch. konf.: v 2 ch. / pod obshch. red. M.V. Noskova. Krasnoyarsk, 2021. S. 416–419.

7. Ponomareva Yu.S., Sergeev A.N. Strukturnaya model' obrazovatel'noj deyatelnosti v onlajn-soobshchestvah uchashchihhsya nauchno-tekhnicheskoy napravlenosti // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 9. S. 46–50.

8. Razmacheva Yu.A. Instrumenty social'nyh setej dlya sozdaniya i prodvizheniya setevykh obrazovatel'nyh soobshchestv // StRIZH. 2021. № 4(39). S. 99–103.

9. Estrina Yu.Yu. Tipologicheskie karakteristiki onlajn-soobshchestv v issledovanii integrativnoj dinamiki razvitiya grupp social'nyh setej «VKontakte» i Facebook // Vestn. Udmurt. un-ta. Sociologiya. politologiya. Mezhdunarodnye otnosheniya. 2021. T. 5. Vyp. 1. S. 40–47.

The structural model of the methodology of the use of the digital educational resources in the online communities of school students

The article deals with the criteria of the classification of the online communities. There is built the structural model of the methodology of the use of the digital educational resources in the online communities of the school students, containing the target component, the content component, the motivation component, the organization and technology component and the control and regulation component.

Key words: *teaching methods, components, online community, digital educational resources, Physics.*

(Статья поступила в редакцию 15.02.2022)

М.А. ТИХОМИРОВА
(Санкт-Петербург)

Л.А. МЕЛКАЯ
(Архангельск)

ВОЗМОЖНОСТИ СМЕШАННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ РАЗВИТИИ СТУДЕНТОВ*,**

Рассматривается потенциал смешанных образовательных технологий в профессионально-личностном развитии студентов. Отмечены свойства смешанной образовательной технологии – интегративность, вариативность, эмерджентность. Выделены четыре группы условий реализации смешанного обучения – требования к студентам, педагогам, учебному процессу, образовательной среде вуза. Возможности профессионально-личностного развития студентов показаны на примере смешанной образовательной технологии «перевернутый класс».

Ключевые слова: *профессионально-личностное развитие студента, профессионально значимые качества, смешанная образовательная технология, смешанное обучение, технология «перевернутый класс».*

Профессиональное развитие представляет собой «процесс целостного развития личности как активного участника профессиональной деятельности (в том числе активного на этапе профессионального выбора и подготовки), обусловленный социальной ситуацией, ведущей деятельностью и творческими возможностями самого индивида» [1, с. 31]. Профессионально-личностное развитие студентов является интегративным процессом, включающим два взаимосвязанных подпроцесса – профессиональное и личностное развитие. Профессиональное развитие совмещает в себе потребность индивида в профессиональной деятельности и ориентацию личности на профессиональный рост. Личностное развитие отражает динамику изменения личностных новообразований у чело-

* Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда (проект 22-28-00013).

** Публикуется в рамках XII Всероссийского семинара памяти профессора В.С. Ильина «Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается».

века на разных этапах его профессионального становления [1]. Говоря о профессионально-личностном развитии, следует особенно рассмотреть вопрос формирования у студента профессионально значимых качеств.

Современное образование ориентировано на подготовку специалистов, способных адаптироваться к кардинально меняющимся условиям жизни и качественно исполнять профессиональные обязанности в прогрессирующей информационной среде [4]. Система образования должна обеспечивать трансляцию и воспроизводство социокультурного опыта, а также способствовать гармоничному развитию личности будущего специалиста. В связи с распространением идей концепции «Образование 4.0» наиболее востребованными качествами будущих профессионалов сегодня выступают:

- потребность в новых знаниях и способность к их освоению;

- владение гибкими навыками – *soft skills*, среди которых особенно ценятся лидерство, коммуникабельность, креативность, тайм-менеджмент;

- цифровая и компьютерная грамотность.

Концепция «Образование 4.0» обусловлена распространением идей цифровой экономики и становлением индустрии 4.0, что предполагает объединение и преумножение знаний, формирование широкого информационного пространства. И.Н. Голицына оценивает важность реализации концепции «Образование 4.0» через такие характеристики, как технологическая платформа, программное обеспечение, разработка образовательного контента, управление обучением и методы обучения [3].

В аспекте обозначенных характеристик особое внимание уделяется:

- формированию массовых открытых онлайн-курсов и открытых образовательных ресурсов;

- изменению характера взаимодействия преподавателя и студента в сторону расширения сотрудничества и повышения доли самостоятельности последних;

- расширению круга участников формирования образовательного контента (педагог, обучающиеся, профессиональное сообщество);

- продуктивным методам и методам контекстного обучения, самообразованию студентов [Там же].

В реализации этой концепции активизировалось участие преподавателей в разработке междисциплинарного содержания образо-

вательного процесса, развитии информационной среды для достижения образовательных целей, соответствующих вызовам индустрии 4.0, а также новых моделей обучения, методов и технологий обучения, форм организации. Наиболее перспективными в условиях активной цифровизации образования ученые (М.Е. Вайндорф-Сысоева, С.Б. Велединская, А.А. Вертьянова, Ю.Р. Гуро-Фролова, О.Б. Даутова, Дорофеева М.Ю., И.Ф. Игропуло, В.И. Томаков, D.E. Marcial, D.P. Nabalo, D.T.S.Y. Masadeh, I.K. Suartama и мн. др.) считают смешанные образовательные технологии и разные формы смешанного обучения.

Разработка и внедрение в образовательный процесс моделей смешанного обучения происходит благодаря развитию технологических платформ и специального программного обеспечения, которые способствуют включению элементов неформального и информального образования в традиционную систему обучения. Благодаря этому увеличивается доступность образовательного контента, повышается роль самоорганизации студентов, в том числе и в сетевых сообществах.

D.T.S.Y. Masadeh указывает, что введение смешанного обучения оправдано по двум основным причинам. Во-первых, традиционные стратегии не дают возможности обучающимся осваивать новые задачи и в полной мере удовлетворять изменяющиеся познавательные потребности. Во-вторых, пандемия COVID-19 ярко продемонстрировала, что образовательные учреждения должны иметь полноценную альтернативу традиционным очным занятиям [9]. Смешанное обучение предполагает интеграцию и взаимодополнение технологий традиционного и цифрового обучения, замещение части очного обучения различными видами взаимодействия преподавателей и студентов в цифровой среде. Поэтому смешанная образовательная технология сочетает в себе элементы цифровых и гуманитарных технологий. Опираясь на данное понимание смешанной образовательной технологии, мы рассматриваем ее потенциал в профессионально-личностном развитии будущих специалистов, благодаря проявлению таких свойств, как интегративность, вариативность и эмерджентность.

Интегративность предполагает оптимальное соотношение трех компонентов смешанного обучения в разных пропорциях: аудиторной работы – офлайн-обучения (*face-to-face learning*), дистанционного обучения / обучения в режиме онлайн (*online learning*) и самостоятельной работы студентов (*self-study learning*).

Вариативность заключается в наличии широких возможностей модификации или адаптации смешанных образовательных технологий в зависимости от условий реализации, объема включения элементов цифровых и гуманитарных технологий. Смешанные образовательные технологии позволяют реализовывать различные педагогические сценарии достижения поставленной цели.

Эмерджентность указывает на наличие у смешанных образовательных технологий свойств, отсутствующих у цифровых и традиционных технологий в отдельности, что во многом определяет качественное отличие возможностей смешанного обучения в профессионально-личностном развитии будущих специалистов.

Обратимся к описанию тех свойств смешанного обучения, проявление которых в вузовской практике способствует развитию обозначенных выше универсальных компетенций, необходимых будущему специалисту независимо от сферы его профессиональной деятельности.

Переход от контентоцентрированного к *студентоцентрированному обучению* содействует развитию у обучающихся ответственности за его результаты. *Гибкость, индивидуализация, персонализация и дифференциация* хода и содержания процесса смешанного обучения дают возможность студенту выстраивать свой образовательный маршрут и формировать индивидуальную траекторию профессионально-личностного развития. *Сочетание непрерывности и дискретности* в процессе взаимодействия и сотрудничества между педагогом и студентами способствует развитию персональных и социальных умений и навыков, формированию коммуникативных компетенций у студентов, а также позволяет им проявлять лидерские качества. *Увеличение доли самообразования* содействует самостоятельному освоению студентами новых навыков – как универсальных (soft skills), так и необходимых в будущей предметной области (hard skills).

Как показали наш опыт организации смешанного обучения в последние два года и его рефлексия, на успешность реализации описанного потенциала влияют следующие особенности студентов:

– цифровая и компьютерная грамотность (владение пользовательскими навыками и умение работать с информацией в цифровой среде);

– высокий уровень образовательных потребностей и устойчивая мотивация к обучению;

– ответственность за образовательные результаты;

– сформированная субъектная позиция (способность к саморегуляции, автономной работе и выстраиванию взаимодействия в режиме онлайн).

Обучающийся должен не только иметь право выбора формы, способов организации своей учебной деятельности и источников получения информации, но также быть готовым к адекватному использованию возможностей смешанного обучения для достижения образовательных целей.

На основании анализа специальной литературы и собственного опыта применения смешанных образовательных технологий в вузовской практике нами выделено четыре группы условий, способствующих профессионально-личностному развитию современных студентов – не только требования к студентам, но и педагогам, учебному процессу и вузовской образовательной среде.

В *деятельности педагога* усложнился отбор содержания с учетом образовательных потребностей студентов в соответствии с требованиями образовательных стандартов, детальная методическая проработка учебных материалов для организации самостоятельной работы студентов в реальной и виртуальной образовательной среде, готовность изменить свою роль «носителя и передатчика знаний» на роли модератора, фасилитатора, тьютора, эксперта или консультанта. Например, A. Alammary, J. Sheard, A. Carbone предлагают три подхода к проектированию учебного курса в рамках модели смешанного обучения, выбор которого во многом зависит от опыта педагогической деятельности и организации смешанного обучения, наличия технологических знаний, готовности затрачивать время и усилия на его разработку и корректировку, своевременно проводить его редизайн [8].

Организация процесса смешанного обучения предполагает наличие необходимого технического оснащения и программного обеспечения, обратной связи между участниками этого процесса, условий для хранения информации о ходе и результатах. Процесс обучения связан с технологическими аспектами, в частности с расширением возможностей проектирования конвергентной или коллаборативной виртуальной образовательной среды за счет применения информационных технологий и

электронных образовательных ресурсов, а также обеспечением доступа к образовательному контенту в любое время и из любого места [6].

Формируемая в образовательной организации среда смешанного обучения должна обеспечивать переход между разными режимами обучения и взаимосвязь пространств «реального» и «виртуального» взаимодействия педагога и обучающихся. Особое внимание следует уделить дизайну и информационному наполнению такой образовательной среды, выбору оптимальных коммуникационно-технологических путей «доставки» образовательного контента ко всем субъектам.

Конкретизируем возможности смешанной образовательной технологии в профессионально-личностном развитии студентов на примере самой известной технологии – «перевернутый класс» (Flipped classroom), содействующей формированию и проявлению таких интегральных профессионально значимых качеств личности современного специалиста, как ответственность, самостоятельность, критичность мышления, цифровая и компьютерная грамотность, коммуникативная компетентность.

Технология «перевернутый класс» предполагает организацию обучения в обратной последовательности: вначале – внеаудиторная, затем – аудиторная работа. Существует множество вариантов реализации технологии перевернутого обучения, например М.В. Цытович, Г.Ф. Бороненко, О.В. Якушевой предложены три модели перевернутого класса [10]:

- традиционная модель (вначале организуется работа дома, после проводится работа с педагогом в классе);

- модель частично перевернутого класса (обучающиеся могут приходить в класс без предварительной подготовки);

- холистическая модель (совмещение четырех традиционных структур – гибкой среды, культуры обучения, преднамеренного контакта, профессионализма педагога – с тремя новыми структурами, к которым отнесены прогрессивные мероприятия, увлекательный опыт, диверсифицированные платформы).

Несмотря на широкую вариативность образовательной технологии «перевернутый класс», можно выделить четыре ключевых момента в оценке ее возможностей для решения задач профессионально-личностного развития студентов.

Во-первых, освоение нового учебного материала происходит вне аудитории с учетом индивидуального темпа работы обучающегося,

который он подбирает самостоятельно, полагаясь на имеющиеся временные рамки и свое состояние. Аудиторная работа с преподавателем предполагает проверку изученного студентами теоретического материала, его закрепление в рамках интерактивных практических занятий. В этой связи перевернутое обучение относят к так называемому самонаправляемому, самоуправляемому обучению [7], поскольку происходит развитие навыков тайм-менеджмента, самодисциплины, а также самостоятельности и ответственности студентов.

Во-вторых, делается акцент не только на изучении материала, но и на выполнении практико-ориентированных заданий, предполагающих решение проблем «путем создания новых решений». «Перевернутый класс» предполагает также комбинаторику различных способов доставки учебного контента, проигрывание потенциальных социальных ролей обучающимися совместно и самостоятельно на аудиторных и онлайн-занятиях, чем обеспечивается диалог/полилог, программированный контроль, взаимоконтроль и самоконтроль [5]. Благодаря этому стимулируется развитие критического мышления, креативности студента и повышение его компетентности в выбранной предметной области.

В-третьих, технология перевернутого класса включает обязательное использование Content Management System (CMS), информационной системы для создания, совместного редактирования и управления образовательным контентом, и Learning Management System (LMS), системы управления дистанционным обучением, обеспечивающей взаимодействие всех участников образовательного процесса. Обучение в цифровой среде, интенсивная работа над формированием образовательного контента содействуют совершенствованию цифровой и компьютерной грамотности студентов, развитию умений работать с информацией разного вида.

В-четвертых, рефлексия освоенного материала, поддержание индивидуальной и групповой обратной связи преподавателя с обучающимися, дискуссии и обсуждения как в аудитории, так и в среде LMS, взаимодействие обучающихся в малых группах способствуют развитию коммуникативных навыков и повышению мотивации студентов к обучению и самообучению. Процесс смешанного обучения априори предполагает повышение коммуникативности на всех стадиях с учетом трех типов взаимодействия: «студент – контент», «студент – студент», «студент – преподаватель» [2].

Таким образом, обозначенные свойства смешанных образовательных технологий позволяют оптимально сконструировать смешанное обучение с учетом образовательных целей и конкретных познавательных потребностей обучающихся. При широких возможностях способов и форм реализации смешанные образовательные технологии открывают новые перспективы для профессионально-личностного развития студентов: стимулируют повышение компетентности в сфере цифровой и компьютерной грамотности; содействуют усилению потребности в новых знаниях и способности к их самостоятельному освоению; позволяют сформировать гибкие навыки soft skills. Наличие у специалиста указанных профессионально значимых качеств существенно повышает его конкурентоспособность на рынке труда в условиях индустрии 4.0 и экономики знаний.

Список литературы

1. Бордовская Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2012. № 145. С. 28–43.
2. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 8–13.
3. Голицына И.Н. Образование 4.0 в подготовке современных специалистов // Образовательные технологии и общество. 2020. № 1. С. 12–19.
4. Дорожкин Е.М., Щербина Е.Ю. Тенденции развития профессионального образования в условиях социально-экономических преобразований // Образование и наука. 2013. № 6(105). С. 64–73.
5. Евтюгина А.А. Эффективность смешанного обучения русскому языку иностранных студентов // Изв. Воронеж. гос. пед. ун-та. 2018. № 4(281). С. 57–62.
6. Игropуло И.Ф. Организационно-педагогические особенности новых моделей обучения при переходе к цифровой экономике // Вестн. Армавир. гос. пед. ун-та. 2018. Т. 1. № 1. С. 14–24.
7. Чернявская А.П., Ванчакова Н.П., Вацкель Е.А., Барабошина А.А. Самонаправляемое обучение студентов в «перевернутом» классе // Ярослав. пед. вестн. 2019. № 2(107). С. 60–66.
8. Alammary A., Sheard J., Carbone A. Blended learning in higher education: Three different design approaches // Australasian Journal of Educational Technology. 2014. Vol. 30(4). P. 440–454.
9. Masadeh D.T.S.Y. Blended Learning: Issues Related to Successful Implementation // International Journal of Scientific Research and Management. 2021. Vol. 9(10). P. 1897–1907.
10. Tsytoich M.V., Boronenko G.F., Yakusheva O.V. Flipped classroom technology and its implementation at various levels of higher education // Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational sciences. 2019. Vol. 11. No 3. P. 21–32.

* * *

1. Bordovskaya N.V. Professional'no-lichnostnoe razvitiye budushchego specialista kak psihologo-pedagogicheskaya problema // Izv. Ros. gos. ped. un-ta im. A.I. Gercena. 2012. № 145. S. 28–43.

2. Velebinskaya S.B., Dorofeeva M.Yu. Smeshannoe obuchenie: sekrety effektivnosti // Vyshee obrazovanie segodnya. 2014. № 8. S. 8–13.

3. Golitsyna I.N. Obrazovanie 4.0 v podgotovke sovremennyh specialistov // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo. 2020. № 1. S. 12–19.

4. Dorozhkin E.M., Shcherbina E.Yu. Tendencii razvitiya professional'nogo obrazovaniya v usloviyah social'no-ekonomicheskikh preobrazovaniy // Obrazovanie i nauka. 2013. № 6(105). S. 64–73.

5. Evtyugina A.A. Effektivnost' smeshannogo obucheniya russkomu yazyku inostrannyh studentov // Izv. Voronezh. gos. ped. un-ta. 2018. № 4(281). S. 57–62.

6. Igropulo I.F. Organizacionno-pedagogicheskie osobennosti novyh modelej obucheniya pri perekhode k cifrovoj ekonomike // Vestn. Armavir. gos. ped. un-ta. 2018. T. 1. № 1. S. 14–24.

7. Chernyavskaya A.P., Vanchakova N.P., Vackel' E.A., Baraboshina A.A. Samonapravlyаемое obuchenie studentov v «perevernutom» klasse // Yarosl. ped. vestn. 2019. № 2(107). S. 60–66.

The potential of the mixed educational technologies in the professional and personal development of students

The article deals with the potential of the mixed educational technologies in the professional and personal development of students. There are distinguished the characteristics of the mixed educational technology – integrity, variation and emergence. There are revealed the four groups of the conditions of the implementation of the mixed education – the requirements to the students, teachers, educational process and educational environment of the university. The potential of the professional and personal development of the students is demonstrated at the example of the mixed educational technology “flipped classroom”.

Key words: *professional and personal development of student, professionally significant qualities, mixed educational technology, mixed education, technology of “flipped classroom”.*

(Статья поступила в редакцию 21.02.2022)

О.А. ЕГОРОВА
(Москва)

**МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ
ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ
ФАКУЛЬТЕТОВ НАПИСАНИЮ
ТЕЗИСОВ ДЛЯ УЧАСТИЯ
В МЕЖДУНАРОДНЫХ
КОНФЕРЕНЦИЯХ**

Представлена разработанная автором методика обучения аспирантов естественно-научных факультетов по подготовке тезисов для участия в международных конференциях на английском языке. Анализ применения авторской стратегии показывает, что она оказывает значительное позитивное влияние на практические навыки молодых ученых по структурированию результатов собственных научных исследований и их изложению в научном стиле в соответствии с международными требованиями.

Ключевые слова: *академическое письмо, аспиранты, естественно-научные факультеты, формат IMRAD, международные конференции, подготовка тезисов, проектное задание.*

В статье представлена разработанная автором методика обучения аспирантов естественно-научных факультетов, в частности факультета почвоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, по подготовке тезисов научных выступлений для участия в международных конференциях на английском языке. Обучение аспирантов навыкам и умениям составления тезисов докладов как первого этапа подготовки к участию в конференции и – шире – международной публикации является важной и актуальной педагогической задачей [6]. Очевидно, что выступления на конференциях позволяют аспирантам продемонстрировать научную зрелость и состоятельность, применить навыки академической речи, подтвердить владение материалом исследования.

Написание тезисов докладов является условием участия в ежегодной Межфакультетской студенческой научно-практической конференции Life Sciences in the 21st Century: Looking into the Future. Организатором конференции выступает кафедра английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова совместно с биологи-

ческих факультетом, факультетом почвоведения и другими естественно-научными факультетами.

Актуальность подготовки аспирантов обусловлена тем, что в современных реалиях участие молодых ученых на международных конференциях и дальнейшая публикация их выступлений в иностранных журналах делает российские достижения доступными для зарубежных специалистов. Таким образом, повышается международная репутация и индекс цитируемости отечественных университетов, возрастает уровень взаимодействия ученых из разных стран, а также открываются возможности для совместных интернациональных исследований.

В соответствии с требованием межфакультетской студенческой научно-практической конференции, тезисы выступлений участников должны представлять собой сжатую исследовательскую статью, соответствующую критериям изданий в международном формате. Аспиранты факультета почвоведения изучают мировой опыт оформления и написания научных трудов и применяют полученные знания для подготовки тезисов. В дальнейшем молодые ученые на основе докладов конференции публикуют результаты своих изысканий в области почвоведения и экологии в авторитетных зарубежных журналах.

Рассмотрим алгоритм обучения аспирантов естественных факультетов написанию тезисов докладов для участия в международных конференциях. На первоначальном этапе в качестве домашнего задания аспирантам предлагается проанализировать материалы участников конференции Life Sciences in the 21st Century: Looking into the Future предыдущих лет, определить их достоинства и недостатки, оценить подачу материала, структуру и логику изложения, лексические и грамматические неточности. Как правило, учащимся предлагается два варианта тезисов выступлений – тезисы победителя конференции и участника, получившего самый низкий балл. Аспирантам необходимо логично и последовательно изложить свою точку зрения, объяснить, согласно каким параметрам они считают один вариант тезисов заслуживающим отличной оценки, а другой – неудовлетворительным. Важно отметить, что преподаватели отбирают интересные и понятные большинству учащихся материалы, посвященные актуальным проблемам поч-

воведения, экологии, а также защите окружающей среды.

В качестве примера рассмотрим тезисы докладов, подготовленные двумя участниками конференции Life Sciences in the 21st Century: Looking into the Future в 2018 и 2019 гг. Первые тезисы (вариант 1) *Correlation between ecological parameters of plant communities on Payarinsari island and their position in the relief / Взаимосвязь экологических параметров растительных сообществ острова Паяринсари с положением в рельефе* актуализируют проблему сохранения уникальной флоры и фауны экосистемы острова Паяринсари, который принадлежит национальному парку «Ладожские шхеры», и обозначают рекомендации по проведению послепожарных рекультивационных работ:

Payarinsari island is a part of the national park “Ladoga Skerries”. Ecosystems of that area are known for the uniqueness of their flora, fauna and varying relief. Unfortunately, this area suffers from frequent fires causing the risk of loss of these ecosystems. To prevent the loss, it is necessary to carry out fire damage restoration. However, for rational restoration, it is necessary to know the ecological parameters of the communities located at different heights above the lake level. The objective of the study is to identify patterns of changes in the ecological parameters of plant communities, depending on their position in the relief.

To conduct research on the island, 2 transects 200 meters long each were laid. By leveling along these transects, terrain profiles were constructed. The description of plant communities was carried out according to the following method: the species diversity and thickness of the humus layer were described within 50x50-centimeter plots. In the course of the study 9 plant communities in total were described: 5 pine forests, 1 birch forest, 1 mixed forest, 1 birch plantation and 1 forb community. The data on the species composition of these communities were subsequently processed by means of amplitude scales in the computer program EcoScaleWin, which allows to identify some characteristics of ecosystems, based on data on species composition. The following environmental parameters were revealed: soil richness in nitrogen, soil moisture, soil acidity, moisture contrast and the degree of illumination of the area.

The study revealed the following patterns of changes in soil characteristics with increasing elevation above the water level:

1. The humus layer depletes. / 2. Soil acidity increases. / 3. Soil moisture declines. / 4. The nitrogen content in the soil declines. / 5. Significant changes in moisture contrast and the degree of illumination were not observed.

Moreover, the following regularities of changes in the plant communities were established: pine forests are

present predominantly on the highlands, birch forests – on the lowlands, mixed forests exist on the terrains with transitional conditions. The grass-shrub layer, unlike the moss-lichen cover, is widely represented on the lowlands.

On the basis of the data obtained, some recommendations were drawn up for conducting after-fire restoration work on the territory of the National Park.

In particular, after a fire in low-lying areas it is recommended to plant birch, on the raises - pine. Conducting reforestation in areas with transitional conditions is not mandatory, since these ecosystems are capable of self-restoration. We expect that these recommendations will be used in further preservation of the National park.

Тезисы выступления второго участника конференции (вариант 2) *Complex fertilization influence on yield and quality of sweet potato (Ipomea batatas) / Влияние комплексных удобрений на урожай и качество сладкого картофеля (Ipomea batatas)* отмечают возможность выращивания батата на территории Российской Федерации и намечают рекомендации по выбору удобрений, использование которых необходимо для получения высоких урожаев этой ценной сельскохозяйственной культуры:

Sweet potato (*Ipomea Batatas* L.) is a valuable food crop. This culture occupies hundreds of thousands of hectares in India, Indonesia, China, Japan, Spain, the USA and other countries of South America and Africa. The sweet potato tubers are used to make baby food and also included in the diet of diabetics. Also there are many of useful substances such as sugars, vitamins B and C, salts of potassium, manganese, phosphorus and iron in these tubers. In addition, sweet potato contains inulin, which helps to reduce sugar in the blood and increases the absorption of calcium by bone tissue.

The soil and climatic conditions of our country allow the cultivation of sweet potato. Positive results of cultivation of this culture have already been obtained in the Voronezh region, the republics of Bashkiria, Tatarstan and Udmurtia. Especially. Based on the world experience, it is possible to adapt the cultivation technologies of sweet potato to domestic soil and climatic conditions. However, in our country this culture does not spread widely. Mostly, there is an expensive sweet potato in the network shops of Russia. It is imported from Israel, Malaysia and Thailand.

A reconnaissance experiment was conducted with sweet potatoes of Tainung and Boregaard varieties in 2015. The yield of the Boregaard variety was extremely low, so, basing on the data, the Tainung variety was selected for further testing. The field experiment with sweet potato of Tainung variety was laid in the Tula region in summer 2016. The complex fertilizers such as “Bone-forte”, “Fertika”, and nitrophosphate were used conducting this experiment. The choice of these

fertilizers was based on the next observation: fertilizers “Bone-forte”, “Fertika” contain trace elements which are sparse in the site image soils. The fertilizer doses were aligned with nitrogen: 60, 120, 180 kg ha⁻¹. In September 2016, sweet potato tubers were excavated, soil and plant samples were taken.

The soil and climatic conditions of the Tula region allow to grow sweet potatoes and obtain high yields only with applying of mineral fertilizers. “Bone-forte” was the best convenience in low soil fertility conditions. Fertilizers “Fertika” and nitrophosphate, according to their effectiveness, occupied respectively the second and third place. The quality of the sweet potato tubers depended on the dose and form of the fertilizer. Optimum quality of sweet potato tubers, more precisely, the largest quality of saccharides, macronutrients and microelements ashes, was achieved at the highest dose of fertilizer “Bone-forte”.

Заметим, что первый пример (вариант 1) является образцом того, как должны быть составлены тезисы выступления. Поэтому при их рассмотрении учащиеся конкретизируют стратегии адекватной дефиниции целей и задач исследования, фиксируют этапы описания эксперимента, отмечают формулировку заключительных результатов и выводов.

Тезисы доклада второго участника (вариант 2), наоборот, позволяют проследить максимальное количество неточностей и ошибок в логике, структуре и последовательности изложения материала. Поэтому на практическом занятии по английскому языку преподаватели вместе с учащимися обсуждают ошибки, допущенные при их написании. При этом педагоги детально останавливаются на наиболее важных аспектах подготовки тезисов, дополняя и корректируя высказывания аспирантов.

В качестве второго этапа обучения (закрепление актуализированных на аудиторных занятиях знаний) аспиранты готовят письменный анализ недочетов, содержащихся в варианте 2, предлагают рекомендации по их исправлению. В соответствии с полученной задачей, учащиеся последовательно оценивают каждый из параграфов тезисов, а также определяют их соответствие структуре международного формата IMRAD, включающего в себя следующие разделы: *Introduction / Materials and Methods / Results / Discussion / Conclusions* [3; 7; 9]. Проанализируем высказывания аспирантов по каждому из разделов и сравним их с общепринятыми требованиями и параметрами.

Известно, что *Introduction* / «Введение» должно в лаконичной форме продемонстрировать значимость проблематики, определить цель и задачи исследования, обозначить его актуальность и новизну. Аспиранты факуль-

тета почвоведения МГУ отмечают следующие недостатки структуры тезисов выступления в целом и в частности первого раздела *Introduction*:

В тексте тезисов искажена общепринятая структура. Введение составляет около половины текста, но при этом актуальность исследования раскрывается недостаточно конкретно, отсутствует постановка целей и задач исследования / В текст можно было бы добавить информацию о практической значимости данного исследования (не сладкого картофеля для человечества, а именно конкретного исследования) / В части введения нет прогнозирования ожидаемых результатов.

Следующий раздел (*Materials and Methods* / «Материалы и методы») в соответствии с международными требованиями предоставляет информацию о методах исследования, конкретизирует этапы и условия проведения испытаний в хронологическом порядке. Данные эксперимента, такие как названия химических веществ, математические выкладки, аббревиатуры, обозначаются в международных единицах измерения. В том случае, если автором разработан новый метод исследования или модифицирован существующий, его формулируют поэтапно, детально и максимально понятно. Следует отметить, что ключевой задачей этого раздела является фиксирование процесса проведения эксперимента для того, чтобы его можно было повторить и использовать в последующей научной работе [10; 11; 13].

Интересно заметить, что аспиранты – специалисты в области почвоведения и экологии – предлагают профессиональные и основанные на их опыте проведения научных изысканий рекомендации относительно экспериментальной части исследования:

Объекты и методы имеют следующие недостатки. Если эксперименты проведены в полевых условиях, то необходимо привести данные о почвах, на которых возделывали данную культуру и оценить количество имевшихся там элементов питания хотя бы на качественном уровне: низкое, среднее, высокое. Кроме того, отсутствуют критерии оценки качества получаемой продукции при внесении удобрений / При этом стоит отметить, что сама постановка эксперимента неверна. Во-первых, сорт, который не был условно районирован, не стоило использовать для эксперимента. Во-вторых, сравнивать влияние удобрений на урожайность и качество батата можно, только рассчитывая экономическую эффективность применения этих удобрений, т. к. получение высоких урожаев не всегда экономически обосновано по затратам. К тому же непонятно, почему дозы сравниваемых удобрений решили

уровнять по содержанию азота, что не имеет абсолютно никакого смысла, ведь содержание остальных элементов отличается.

Третий раздел (Results / «Результаты») актуализирует новые достижения и открытия, знакомит научный мир с результатами исследования. Параграф следует формулировать лаконично, избегать повторов, использовать научно подтвержденные факты. В разделе приводятся выводы и информация, доказывающая или опровергающая первоначально выдвинутую гипотезу. Отрицательные данные следует фиксировать в том случае, если они требуются для интерпретации полученных результатов. Кроме того, таблицы, схемы и рисунки не включаются в состав тезисов [12; 14]. Приведем наиболее общие соображения учащихся относительно неточностей анализируемых тезисов выступления:

В тезисах должны быть приведены конкретные результаты (желательно в цифрах), которые были получены в ходе исследования, также приветствуется их сопоставление друг с другом. В данных тезисах лишь общими словами описан ход эксперимента. А сами результаты скрыты от общественности / И следует описать все результаты, касаемые как урожайности батата, так и его качества.

Следующий раздел (Discussion / «Обсуждение») демонстрирует актуальность работы, обосновывает теоретическое и практическое значение полученных результатов, интерпретирует полученные выводы, обосновывает перспективу проведения дальнейших исследований. Раздел Discussion логически связан с предыдущим абзацем, поэтому третий и четвертый разделы во многих случаях объединяют под названием Results & Discussion. В целом аспиранты отмечают следующие основные расхождения анализируемых тезисов доклада с общепринятыми правилами [12; 15]:

Вследствие вышеназванных причин нельзя оценить достоверность выводов и понять, каким образом они сделаны. Полученные выводы никак не интерпретируются, что сильно ограничивает их практическую и научную ценность / Некоторые выводы никак не поясняются, например: *The quality of the sweet potato tubers depended on the dose and form of the fertilizer*. Сведения о том, как именно форма внесения и дозы удобрений влияют на урожай батата, могли бы быть весьма полезными и интересными.

Заключительный раздел (Conclusions / «Выводы») соотносит сформулированные выводы с поставленными во введении задачами, определяет научную значимость полученных

результатов, задает вектор будущим исследованиям. Учащиеся отмечают следующие недочеты завершающего раздела тезисов:

Заключительный вывод в работе не представлен, что, по-видимому, связано с отсутствием цели / Непонятно, как были получены выводы об эффективности того или иного удобрения / Нет каких-либо рекомендаций по выращиванию батата в наших условиях. Также отсутствуют рекомендации и правила по внесению удобрений / Невозможно сопоставить поставленные задачи с полученными выводами.

Анализ письменных работ показывает, что аспиранты проявляют значительный интерес к изучению правил написания тезисов выступления в международном формате, представляют продуманные и содержательные дополнения и замечания относительно их содержания, формата и структуры.

Следующий этап обучения заключается в подготовке учащимися собственного письменного алгоритма по исправлению недочетов, который впоследствии будет скорректирован преподавателем. В качестве удачного примера рассмотрим план, предложенный одним из аспирантов:

Для исправления текста тезисов предлагается сделать следующее. 1. Сократить раздел «Введение», обосновать актуальность исследования вместо обзора роли батата в продовольственной индустрии России и других стран, сформулировать в явном виде цель исследования и его задачи. 2. Подробно описать эксперимент: указать место проведения, сроки с точностью до месяца, природные условия, обосновать выбор сортов и удобрений. Если контрольный эксперимент не проводился, указать причину. Описать, какими методами были получены результаты (морфологический, химический анализы и т. д.). 3. Привести основные результаты: свойства клубней батата до и после эксперимента, изменение этих свойств при разных дозах и формах внесения удобрений, контролируемые свойства почвы. 4. В разделе «Заключение» привести выводы, соответствующие поставленным задачам, объяснить полученные закономерности.

Итогом проделанной подготовительной работы становится написание собственного варианта научных тезисов доклада с опорой на полученную парадигму знаний о международных требованиях и опыте представления итогов исследовательской деятельности. В качестве примера приведем вариант, подготовленный аспирантом в 2021 г.:

Sweet potato (*Ipomea batatas* L.) is a widely distributed valuable food crop that has a great adaptive

potential to various natural and climatic conditions, including those on the territory of Russia [citations]. However, in our country this culture is not widespread and is imported from other countries at high prices. The aim of our research is to develop the cultivation technique of sweet potato for the Tula region.

A test experiment was conducted on sweet potatoes of Tainung and Boregard strains in the research agronomic fields of the Spasskoye village, Tula region. Totally 12 fields (5x4 m each) were used for the cultivation process: 3 fields – for the control areas, and per 3 fields – for the cultivation with appliance of each type of fertilizer in different concentrations. The sod-podzolic soils of low fertility used in the experiment were native and most typical for the region. The experiment was performed on May 9, 2015. In each field, 40 tubers were planted with intermediate distance of 0.5 m. The complex fertilizers, containing trace elements, sparse for the experimental soil, such as “Bone-forte”, “Fertika” and nitrophosphate were used during this experiment. The fertilizer doses were aligned with nitrogen: 60, 120, 180 kg/ha, and then applied once before planting the tubers. Irrigation was carried out regularly in accordance with the climatic conditions. Due to the extremely low yield of the Boregard strain, noticed after the first season of cultivation, the Tainung strain was selected for further testing (performed on May 15, 2016). On September 20, 2016, potato tubers were excavated and soil samples were taken. The masses of tubers and aboveground parts of the plants were measured, the macro- and microelement analysis of the soil samples and different parts of the plants was provided by common methods [citations].

The results showed that the cultivation of sweet potato on the territory of the Tula region was expedient only with the appliance of mineral fertilizers (the total weight of tubers collected from the control field was about 30% of the total mass of tubers collected from the field with the lowest dose of nitrophosphate). Optimum quality of sweet potato tubers with the largest amount of saccharides, macronutrients and microelements was achieved at the highest dose of “Bone-forte” fertilizer (the total weight of tubers was 120 kg). “Fertika” and nitrophosphate were the fertilizers of the second and the third choice (the total weight of tubers taken from the fields with the highest dose of fertilizers was 90 kg and 75 kg respectively). The yield weight in all cases was directly proportional to the dose of the fertilizer.

The results obtained in this study can be used for the comparative analysis with the strains that will be further tested. The developed technique can be considered suitable for mass cultivation of sweet potatoes in the Tula region.

Данный пример наглядно демонстрирует, что аспирантом была освоена специфика написания тезисов доклада в международном формате. Тезисы соответствуют плану и содержанию системы IMRAD – в них структуриро-

ваны разделы, сформулированы цели и задачи исследования, определены актуальность и новизна, подробно разработаны материалы и методы, конкретизированы результаты, задан вектор будущим исследованиям.

Следует отметить, что представленный алгоритм является сочетанием традиционных педагогических приемов и инновационной проектной деятельности, которая нацеливает учащихся на решение проблем и способствует развитию познавательных навыков и критического мышления [1; 4; 8]. По мнению Е.С. Полат, метод проектов – это «способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным способом» [5, с. 66].

Таким образом, аспирантам предоставляется возможность перейти от теории в области естественных наук к практике, соединить академические знания с практическим опытом проведения лабораторных экспериментов. Интересно, что часть тезисов докладов включает разнообразные таблицы и графики, в том числе с величинами полученного урожая в зависимости от того, какое удобрение и в каких количествах вносилось в почву. Такая высокая мотивация учащихся, положительный эмоциональный настрой и готовность выполнить гораздо большую задачу, чем изначально требовалось, демонстрируют методическую релевантность данной педагогической стратегии.

Инновационная проектная методика была апробирована в группах аспирантов факультета почвоведения в течение четырех лет с 2018 по 2021 г. Анализ полученных результатов показал, что предложенный алгоритм обучения оказывается адекватным и продуктивным. Так, подавляющее большинство аспирантов (97%) успешно справились с поставленной задачей по написанию новых тезисов, при этом тезисы 82% аспирантов получили высокие баллы (отлично или хорошо) и лишь незначительная часть тезисов выступлений получила удовлетворительные оценки (15%).

Следует сказать о том, что аспиранты, в свою очередь, положительно оценили такой формат проведения занятий. При этом проектная подготовка раздела Materials and Methods была признана учащимися как одно из самых креативных и мотивирующих заданий. Молодые ученые обосновали это тем, что они самостоятельно разрабатывали метод проведения эксперимента, использовали научную догад-

ку, а также теоретические знания и практические навыки.

Таким образом, в статье проанализирована методика обучения аспирантов по подготовке научных тезисов выступлений для участия в международных конференциях, продемонстрирована высокая эффективность применения данной образовательной технологии для повышения общих образовательных результатов, навыков самостоятельной проектной работы и критического мышления обучающихся.

Важнейшей задачей современной педагогической парадигмы является использование стратегий, рассчитанных на совершенствование интеллектуальных способностей человека [2]. Наука и общество испытывают потребность в специалистах и исследователях, которые способны предлагать нестандартные и инновационные идеи. Следовательно, сегодня происходит транзит ключевых направлений образования от классических методов, связанных с запоминанием и повторением определенного учебного плана материала, к подходам, нацеленным на развитие творческого потенциала студентов [4; 8].

Аспиранты факультета почвоведения обладают достаточными теоретическими знаниями в области почвоведения и экологии, а также имеют практический опыт проведения экспериментов в полевых условиях и в научных лабораториях. Соответственно, проектное задание по написанию тезисов научных докладов является для них адекватной и релевантной дилеммой. Оно обеспечивает мотивацию учебной и мыслительной деятельности студентов благодаря возможности соединить академические знания с практическими, использовать полученные навыки в научной деятельности.

Применение этой образовательной стратегии на факультете почвоведения обеспечивает стабильное повышение качества проектной деятельности учащихся: результаты контрольных заданий указывают на улучшение навыков логической аргументации, умений излагать новые идеи последовательно и убедительно в научном стиле.

Кроме того, для успешного участия в конференциях на иностранном языке молодым ученым и аспирантам рекомендовано перенимать опыт своих предшественников. Оценивать и конкретизировать образцовые и содержащие недочеты материалы, выявлять стиль и требуемую структуру научного текста, фиксировать языковые модели. Следующим этапом

подготовки аспирантов к участию в международной научной деятельности является анализ тезисов выступлений носителей языка с целью избегания русификации и изучения международной практики.

Список литературы

1. Егорова О.А. Анкетирование студентов как метод совершенствования учебного процесса // Мир педагогики и психологии. 2017. № 5(10). С. 33–39.
2. Егорова О.А. Специфика моделирования и использования кейсов при обучении английскому языку магистрантов естественнонаучных факультетов // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2021. № 2(155). С. 50–54.
3. Короткина И.Б. Модели обучения академическому письму. Зарубежный опыт и отечественная практика. М., 2018.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2008.
5. Полат Е.С. Метод проектов в интернет-образовании [Электронный ресурс] // Методическая информационная система Севера: [сайт]. URL: <http://goo.gl/M9MYgr> (дата обращения: 19.06.2021).
6. Полубиченко Л.В., Егорова О.А. Сборник программ кафедры английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения. М., 2018.
7. Полякова Т.Ю., Каменецкая А.А. Особенности написания научных статей на английском языке: учеб.-метод. пособие. М., 2018.
8. Селевко Г. К. Классификация образовательных технологий. М., 2005.
9. Cargill Margaret. Writing Scientific Research Articles: Strategy and Steps. Writing Scientific Research Articles. London, 2013.
10. Glasman-Deal Hilary. Science research writing for non-native speakers of English. London, 2010.
11. Hengl Tomislav and Gould Mike. The Unofficial Guide for Authors: Or How to Produce Research Articles Worth Citing. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities, 2006.
12. Krner Ann M. Guide to Publishing a Scientific Paper. London, 2008.
13. Mastellotto Lynn. Writing for Academic Publication: A Manual for Non-Native Speakers of English. Ottawa: Centre for European Studies, Carleton University, 2015.
14. Peat Jennifer. Scientific Writing: Easy When You Know How. London, 2010.
15. Wood A. International Scientific English: Some Thoughts on Science, Language and Ownership [Electronic resource]. URL: <http://www.tribunes.com/tribune/art97/wooda.htm> (дата обращения: 07.07.2021).

* * *

1. Egorova O.A. Anketirovanie studentov kak metod sovershenstvovaniya uchebnogo processa // Mir pedagogiki i psihologii. 2017. № 5(10). S. 33–39.

2. Egorova O.A. Specifika modelirovaniya i ispol'zovaniya kejsov pri obuchenii anglijskomu yazyku magistrantov estestvennonauchnyh fakul'tetov // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2021. № 2(155). S. 50–54.

3. Korotkina I.B. Modeli obucheniya akademicheskomu pis'mu. Zarubezhnyi opyt i otechestvennaya praktika. M., 2018.

4. Polat E.S. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya. M., 2008.

5. Polat E.S. Metod proektov v internet-obrazovanii [Elektronnyi resurs] // Metodicheskaya informacionnaya sistema Severa: [sait]. URL: <http://goo.gl/M9MYgp> (data obrashcheniya: 19.06.2021).

6. Polubichenko L.V., Egorova O.A. Sbornik programm kafedry anglijskogo yazyka dlya estestvennyh fakul'tetov fakul'teta inostrannyh yazykov i regionovedeniya. M., 2018.

7. Polyakova T.Yu., Kameneckaya A.A. Osobennosti napisaniya nauchnyh statej na anglijskom yazyke: ucheb.-metod. posobie. M., 2018.

8. Selevko G.K. Klassifikaciya obrazovatel'nyh tekhnologii. M., 2005.

The methodology of teaching the post graduate students of the faculties of Sciences to develop abstracts for the participation in the international conferences

The article deals with the developed methodology of teaching the post graduate students of the faculties of Sciences to develop the abstracts for the participation in the international conferences at the English language. The analysis of the implementation of the author's strategy demonstrates that it has a great positive influence on the practical abilities of the young scientists aimed at structuring the results of their own research studies and representing them in a scientific language in correspondence with the international requirements.

Key words: *academic writing, post graduate students, faculties of Sciences, IMRAD, international conferences, abstract development, project tasks.*

(Статья поступила в редакцию 22.02.2022)

О.А. МУЛЛИНОВА, Т.А. МУЛЛИНОВА
(Краснодар)

А.Е. ВОРОБЬЕВ
(Москва)

ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВОЕННОГО ВУЗА

Рассматривается адаптационный процесс иностранных курсантов в поликультурном образовательном пространстве военного вуза. Указываются этапы адаптации, особенности и причины, ее осложняющие. Приводятся результаты анкетирования, в котором выяснялись трудности, испытываемые иностранными военнослужащими в процессе адаптации к жизни и учебе в России.

Ключевые слова: *адаптация, иностранные курсанты, поликультурная образовательная среда, военный вуз, межкультурная компетенция.*

Процессы информатизации и глобализации в современном мире приводят к формированию единого экономического, информационного, образовательного и культурного пространства, расширению международного сотрудничества, интенсивному развитию контактов носителей различных культур. Образовательные учреждения во многих странах становятся культурно разнородными, поскольку там обучаются молодые люди, говорящие на разных языках, принадлежащие к различным расовым, конфессиональным группам и социальным слоям, при этом ориентирующиеся на различные культурные ценности. Поликультурная образовательная среда вуза обращает внимание учащихся на сходства и различия в понимании культур, на культурные ценности разных народов, учит межкультурной коммуникации в рамках учебного процесса. Этим объясняется интерес педагогической науки к формированию у обучаемых компетенций, связанных с жизнью в многокультурном обществе, таких как принятие различий, уважение других, способность жить с людьми других культур, языков, религий [1, с. 67]. В поликультурной образовательной среде культурные особенности учащихся рассматриваются как позитивные элементы социальной жизни.

Этнические, лингвистические, расовые и другие культурные отличия обогащают не только общество, но и каждого конкретного человека, т. к. дают ему возможность использовать достижения других культур для более полной реализации своих возможностей [13, с. 35].

Поликультурная образовательная среда является одним из условий, под воздействием которых осуществляется адаптация иностранных учащихся. В научной литературе теме адаптации посвящено немало работ, в которых подробно исследуются проблемы, возникающие у студентов-инофонов, и разрабатываются рекомендации по их решению [4; 5; 6; 11; 14], однако недостаточно изучены трудности адаптационного процесса иностранных учащихся военных высших учебных заведений.

Адаптация (от лат. *adaptāre* – «приспосабливать») означает «приспособление, необходимое для адекватного существования в изменяющихся условиях, процесс включения индивида в новую социальную среду, освоение им специфики новых условий» [10, с. 17], а также сложный процесс «приспособления человека к новой внешней среде, на основе чего происходит становление новых качеств личности» [2, с. 118].

Для того чтобы успешно функционировать в качестве члена нового для себя сообщества, иностранец сталкивается с необходимостью усваивать культурные образцы, отличные от своих. Сложившиеся образцы и нормы поведения не всегда применимы в новой социокультурной среде, поэтому для вхождения в эту среду требуются время и определенные усилия.

Адаптация иностранных учащихся является важной частью образовательной деятельности. Учебное заведение выполняет функцию адаптивно-адаптирующей образовательной системы для всех иностранных учащихся вне зависимости от гражданства и национальной принадлежности. Данная функция заключается как в организации самого учебного процесса в соответствии с потребностями обучаемых, так и в создании таких условий, в которых происходит приспособление самих иностранцев к потребностям вуза.

Традиционно выделяется пять этапов процесса адаптации иностранных граждан. Первый этап характеризуется энтузиазмом, приподнятым настроением и большими надеждами, потому что большинство иностранцев действительно стремилось учиться в России, и, как правило, их ждут на новом месте. На втором этапе адаптации непривычная окружающая среда начинает оказывать негативное воз-

действие. Учащийся-инофон находится в шокном состоянии, которое обусловлено рядом обстоятельств: информационной перегрузкой (в учебном процессе и вне его); эмоциональным напряжением (новые связи, языковой барьер); адаптацией на бытовом уровне (самостоятельность в распределении бюджета, самообслуживании и др.). Все это приводит к разочарованию, замешательству, депрессии, тревоге. На третьем этапе симптомы культурного шока могут достигать критической точки, что проявляется в чувстве полной беспомощности и желании вернуться домой раньше положенного срока. На четвертом этапе депрессия медленно сменяется оптимизмом, ощущением уверенности и удовлетворения. Человек чувствует себя более приспособленным и интегрированным в жизнь общества, получает социальную поддержку окружения и преодолевает межкультурные различия – изучает язык, знакомится с местной культурой. Пятый этап характеризуется полной адаптацией, которая подразумевает относительно стабильные изменения индивида в ответ на требования среды [12]. В целом успех адаптации зависит от ряда объективных и субъективных факторов: от степени сходства культуры, к которой принадлежит учащийся, и культуры, в которой он находится, а также от его индивидуально-психологических особенностей (потребностей, целей, мотивов и ценностных ориентаций).

Адаптация иностранных военнослужащих (ИВС), в отличие от студентов-инофонов гражданских вузов, имеет свои особенности. Прежде всего, иностранные курсанты сталкиваются с иной организацией учебно-воспитательного процесса, включающего в себя не только обучение, но и военную службу: во время обучения ИВС находятся непосредственно на территории военного заведения, не имея возможности ежедневного свободного передвижения по городу (возможность выхода в город предоставляется в выходные и праздничные дни). С одной стороны, это позволяет курсантам быстрее адаптироваться к учебно-профессиональной среде, но с другой – ограниченное общение ИВС с носителями русского языка в целом замедляет процесс адаптации иностранцев к жизни в России.

С целью выявления трудностей, которые испытывают иностранные курсанты в процессе адаптации, в Краснодарском высшем военном авиационном училище летчиков было проведено анкетирование. Разработанная анкета состояла из 15 вопросов, затрагивающих проблемы социокультурной, бытовой и академической адаптации. В анкетировании приня-

ли участие 67 учащихся 1-го курса, представляющие Вьетнам, Лаос, Руанду и Центральноафриканскую Республику. Возраст респондентов – 18–27 лет.

Рассмотрим более подробно основные вопросы анкеты. Одним из факторов успешной адаптации к новым условиям является подготовка к переезду в другую страну, поэтому первый вопрос был следующим: *Как вы готовились к поездке в Россию?* Большинство курсантов (71%) к поездке готовились: изучали русский язык, читали о России, общались с людьми, которые учились или работали в России. Однако 29% опрошенных ответили, что не готовились никак. Полагаем, что данная группа иностранных учащихся испытывала лингвокультурный шок в большей степени, чем остальные.

Перед поездкой в Россию иностранцы имели определенные представления о ней. Эти представления были сформированы в основном под влиянием средств массовой информации. Среди наиболее распространенных оказались следующие ответы: 28% – холодная погода, 27% – красивая страна, 25% – много людей. Далее идут: 10% – красивые девушки, 7% – водка, 3% – расизм. Несмотря на то, что почти третья часть иностранных военнослужащих морально была готова к холодным климатическим условиям, погода оказалась самым трудным моментом адаптации. Ответы на вопрос *Что было самым сложным при адаптации в России?* распределились следующим образом: 25% – погода, 24% – незнание / плохое знание русского языка, 23% – особенности русской кухни, 13% – самостоятельность в распределении бюджета, 8% – условия проживания в общежитии, 7% – отсутствие родственников. Первые три позиции имеют примерно одинаковое процентное соотношение, эти ответы были ожидаемы. Трудности, связанные с особенностями русской кухни, характерны для курсантов военных вузов, поскольку они питаются в столовой (где предлагаются уже готовые блюда), не имея возможности каждый день покупать / готовить привычную для них еду. Удивило, что самостоятельность в распределении бюджета вызывает определенные трудности у ИВС, поскольку предполагалось, что молодые люди, средний возраст которых 22 года, более самостоятельны в финансовых вопросах.

Для того чтобы процесс адаптации прошел менее болезненно, необходима помощь. На вопрос *Кто вам помог адаптироваться?* были получены такие ответы: 56% – соотечественники, 31% – преподаватели, 9% – офицеры, 2% –

курсанты из других стран, 2% – никто. Хотя преподаватели и офицеры вуза оказывали иностранным курсантам помощь в адаптации, существенную роль в этом процессе все же сыграли соотечественники, прожившие в России более года. Тем не менее роль преподавателей велика, т. к. они являются носителями не только профессиональных знаний, но и культурных. Как представители культуры принимающей стороны, они обладают навыками поликультурного взаимодействия (кросскультурной грамотности). Это способствует организации совместной деятельности иностранных учащихся с преподавателем и друг с другом в учебное и внеучебное время.

При учебно-профессиональной адаптации курсанты приспосабливаются к правилам внутреннего распорядка (что особенно характерно для военного вуза), организации учебного процесса конкретного учебного заведения, выработыванию навыков самостоятельной работы при подготовке к практическим занятиям, контрольным работам, зачетам и экзаменам, специфике изучения профессии.

Анализ ответов на вопрос *Сложно ли учиться в вузе?* показал, что 73% опрошенных учиться сложно. В основном это связано с недостаточно хорошим знанием русского языка – 61% курсантов. 8% респондентов отметили большую учебную нагрузку, 3% – недостаточную предыдущую подготовку, 1% – плохие отношения с одноклассниками. В целом наибольшие трудности у ИВС 1-го курса вызывает понимание профессионально значимой информации, что связано с недостаточным развитием умений воспринимать речь на слух, воспроизводить информацию при однократном ее предъявлении, что актуально, например, при слушании лекций, которые являются одним из видов устной научной речи.

Участие иностранных учащихся в спортивных соревнованиях и мероприятиях, посвященных разным праздникам (Новому году, Масленице, Дню Победы, Дню русского языка), является положительным моментом социально-психологической адаптации. Это отметили 73% анкетированных. Такая адаптация включает в себя установление контактов с другими учащимися и преподавателями, приспособление собственного поведения к социокультурным особенностям принимающей страны. У ИВС появляется новый круг общения при подготовке, и в дальнейшем (после участия в соревнованиях, концертах и конкурсах) поддерживаются контакты между курсантами, что во многих случаях способствует сни-

жению психологического дискомфорта в новой среде.

Адаптация иностранных курсантов в поликультурной образовательной среде военного вуза проходит более успешно при условии формирования у учащихся межкультурной компетенции, под которой понимается «такая способность, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [3]. Это предполагает сравнение обучающимися двух культур – своей и чужой, что должно устранить культурное непонимание, повысить эффективность взаимодействия представителей различных культур, сформировать позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп.

На вопрос анкеты *Отличается ли культура вашей страны от культуры России?* 62% опрошенных ответили утвердительно. Этот результат показывает, что для вхождения в новую социокультурную среду таким курсантам потребуется больше времени и усилий. Особенно иностранцами отмечались различия, связанные с правилами вежливости и поведением в повседневной жизни, например, в транспорте.

В процессе взаимодействия с представителями чужой культуры человек может потерять ощущение безопасности и умение предвидеть трудности. Способность предугадывания событий зависит от степени различий в культуре: чем больше различий, тем меньше способность. Межкультурные различия могут стать причиной возникновения определенных барьеров в процессе коммуникации. К таким барьерам относятся неготовность проявлять терпимость к представителям других культур, этнокультурные стереотипы, этноцентризм, дискриминация.

Проведенное анкетирование показало, что 82% иностранных курсантов общается с учащимися из других стран. При этом подтвердилось предположение, что больше контактов имеют представители схожих культур. Так, курсанты из Вьетнама и Лаоса общаются преимущественно между собой, как и представители африканских стран. Несмотря на то, что подавляющее большинство курсантов-инофонов открыты для общения, конфликтные ситуации (чаще всего бытового характера) с обучающимися из других стран возникали у 45% опрошенных.

Именно поэтому велика роль формирования у иностранных граждан межкультурной компетенции, что предполагает знакомство с

культурой другой страны посредством иностранного языка, усвоение модели поведения носителей иноязычной культуры, а следовательно, и развитие личности под влиянием двух культур. Так, на занятиях по русскому языку как иностранному используется лингвокультурологический подход, с помощью которого у иностранцев развивается понимание поведенческих стереотипов разных народов и повышается интерес к иной культуре в целом. Все это формирует навыки и умения использовать изученные факты в качестве опор и ориентиров для понимания страноведческих реалий, развивает стратегии межкультурного взаимодействия [9, с. 167].

Изучая русский язык, ИВС усваивают материал, связанный с социальной структурой, обычаями и традициями России. Как правило, это происходит с помощью аутентичных текстов, аудио- и видеофрагментов, содержащих лингвострановедческую информацию. Не имея возможности путешествовать по городам и регионам нашей страны, иностранные курсанты могут познакомиться с природными богатствами и достопримечательностями России, не выходя из аудитории. Это можно сделать с помощью, например, мультимедийной презентации. При этом используемые на занятиях фото- и видеоматериалы, а также сопровождающий их звукоряд, должны быть тщательно отобраны в соответствии с изучаемыми языковыми явлениями и отличаться хорошим качеством [8, с. 310]. Работа с материалами страноведческого характера на занятиях с иностранными слушателями должна быть организована таким образом, чтобы с первых же занятий она стала мощным средством поддержания и дальнейшего развития их интереса к изучению русского языка и культуры [7, с. 146].

Формирование межкультурной компетенции помогает инофонам видеть в представителе другой культуры прежде всего то, что объединяет; отказываться от этнокультурных стереотипов; использовать знания о чужой культуре для более глубокого познания своей. Овладение этими умениями помогает иностранцам успешнее проходить процесс адаптации к новым для них условиям.

Анкетирование иностранных курсантов-первокурсников Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков выявило особенности адаптационного процесса в военном вузе, показало, какие трудности при этом испытывают ИВС. Отметим, что из двух видов адаптации – учебно-профессиональной и социально-психологической – первый протек-

кает быстрее и легче для обучаемых, что связано с особой организацией учебного процесса военного училища. В целом, наибольшие трудности связаны с адаптацией к климатическим условиям в России и к особенностям русской кухни. Трудности же, связанные с недостаточным уровнем владения русским языком, отчасти объясняются тем, что общение на русском языке у иностранных курсантов ограничено (ведется преимущественно с преподавателем русского языка и курсовым офицером). Адаптационный процесс во многом облегчает знакомство с историей и культурой России, прежде всего, на занятиях по русскому языку, что приводит к получению положительных результатов в разных сферах, формирует у иностранных военнослужащих уверенность в себе и стабильность в поведении.

Список литературы

1. Андонова А.Н. Проблемы культурной адаптации иностранных студентов к поликультурной образовательной среде университета // Поликультурное образование в современном вузе: вызов и перспектива: сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф. Кемерово, 2021. С. 65–76.
2. Аркадьева Т.Г., Владимирова С.С., Федотова Н.С. Направления организации учебно-профессиональной адаптации иностранных студентов в российском вузе // Образование и наука. 2012. № 5(94). С. 116–129.
3. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению [Электронный ресурс]. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-v-protsesse-obucheniya-inoyazychnomu-obshch> (дата обращения: 27.12.2021).
4. Камара И. Иностранные студенты в российском вузе: социокультурные особенности адаптации и профессиональной социализации: автореф. дис. ... канд. социол. наук. Краснодар, 2014.
5. Кротова Т.А. Этноориентированная система лингвокультурной адаптации арабских учащихся в практике обучения РКИ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
6. Максимчук Е.Д. Межкультурная адаптация иностранных студентов из стран Азии, Африки и Южной Америки, обучающихся в России [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dslib.net/soc-psixologia/mezhkulturnaja-adaptacija-inostrannyh-studentov-iz-stran-azii-afriki-i-juzhnoj.html> (дата обращения 27.12.2021).
7. Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Использование аудиовизуальных средств на занятиях по русскому языку как иностранному // Yearbook of Eastern European Studies. 2015. № 5. С. 144–147.
8. Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Использование мультимедийных презентаций на занятиях по русскому языку как иностранному // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2019. С. 307–312.
9. Муллинова О.А., Муллинова Т.А. Межкультурная коммуникация в преподавании русского языка как иностранного // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному: сб. ст. М., 2016. С. 165–171.
10. Реан А.А. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика. СПб., 2008.
11. Самаров В.В. Особенности адаптации учащихся подготовительного отделения из стран Юго-Восточной Азии и Африки к процессу обучения в высшей школе: автореф. дис. ... канд. биол. наук. Астрахань, 2014.
12. Смолина Т.Л. Теории этапов кросс-культурной адаптации [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teorii-etapov-kross-kulturnoy-adaptatsii> (дата обращения: 27.12.2021).
13. Супрунова Л.Л. Традиции и инновации в поликультурном образовании // Education and interethnic relations. 2012. № 1. С. 27–3714.
14. Ширкова Н.Н. Педагогическое обеспечение социокультурной адаптации иностранных студентов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2017.

* * *

1. Andonova A.N. Problemy kul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov k polikul'turnoj obrazovatel'noj srede universiteta // Polikul'turnoe obrazovanie v sovremenном vuze: vyzov i perspektiva: sb. mater. Mezhhdunar. nauch.-prakt. konf. Kemerovo, 2021. S. 65–76.
2. Arkad'eva T.G., Vladimirova S.S., Fedotova N.S. Napravleniya organizacii uchebno-professional'noj adaptacii inostrannyh studentov v rossijskom vuze // Obrazovanie i nauka. 2012. № 5(94). S. 116–129.
3. Elizarova G.V. Formirovanie mezhkul'turnoj kompetencii studentov v processe obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-mezhkulturnoi-kompetentsii-studentov-v-protsesse-obucheniya-inoyazychnomu-obshch> (data obrashcheniya 27.12.2021).
4. Kamara I. Inostrannye studenty v rossijskom vuze: sociokul'turnye osobennosti adaptacii i professional'noj socializacii: avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. Krasnodar, 2014.
5. Krotova T.A. Etnoorientirovannaya sistema lingvokul'turnoj adaptacii arabskih uchashchihsiya v praktike obucheniya RKI: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2015.
6. Maksimchuk E.D. Mezhkul'turnaya adaptaciya inostrannyh studentov iz stran Azii, Afriki i Yuzhnoj Ameriki, obuchayushchihsiya v Rossii [Elektronnyj

resurs]. URL: <http://www.dslib.net/soc-psixologia/mezhkulturnaja-adaptacija-inostrannyh-studentov-iz-stran-azii-afriki-i-juzhnoj.html> (data obrashcheniya 27.12.2021).

7. Mullinova O.A., Mullinova T.A. Ispol'zovanie audiovizual'nyh sredstv na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu // Yearbook of Eastern European Studies. 2015. № 5. S. 144–147.

8. Mullinova O.A., Mullinova T.A. Ispol'zovanie mul'timedijnyh prezentacij na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu // Sovremennaya paradigma prepodavaniya i izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M., 2019. S. 307–312.

9. Mullinova O.A., Mullinova T.A. Mezhhul'turnaya kommunikaciya v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo // Aktual'nye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu i russkomu yazyku kak nerodnomu: sb. st. M., 2016. S. 165–171.

10. Rean A.A. Psihologiya adaptacii lichnosti: analiz, teoriya, praktika. SPb., 2008.

11. Samarov V.V. Osobennosti adaptacii uchashchihsysya podgotovitel'nogo otdeleniya iz stran Yugo-Vostochnoj Azii i Afriki k processu obucheniya v vysshej shkole: avtoref. dis. ... kand. biol. nauk. Astrahan', 2014.

12. Smolina T.L. Teorii etapov kross-kul'turnoj adaptacii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teorii-etapov-kross-kulturnoy-adaptatsii> (data obrashcheniya: 27.12.2021).

13. Suprunova L.L. Tradicii i innovacii v polikul'turnom obrazovanii // Education and interethnic relations. 2012. № 1. S. 27–37.

14. Shirkova N.N. Pedagogicheskoe obespechenie sociokul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2017.

The specific features of the adaptation of the foreign cadets in the context of the multicultural educational environment of the military university

The article deals with the adaptive process of the foreign cadets in the multicultural educational environment of the military university. There are emphasized the stages of the adaptation, the peculiarities and reasons that complicate it. There are given the results of the questionnaire that allowed to find out the difficulties, the foreign members of the military face in the process of the adaptation to life and study in Russia.

Key words: *adaptation, foreign cadets, multicultural educational environment, military university, intercultural competence.*

(Статья поступила в редакцию 17.01.2022)

О.А. КАЛАШНИКОВА
(Краснодар)

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ВОЕННОГО ПЕРЕВОДЧИКА ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ

На основе междисциплинарного подхода описываются социокультурная компетенция военного переводчика в сфере профессиональной коммуникации и условия ее формирования в обучении письменному переводу. Рассматриваются компонентный состав, содержание и лингвистические основы данной компетенции на материале текстов по военно-авиационной специальности. Предлагается система упражнений на основе учета жанровых и социокультурных особенностей текстов.

Ключевые слова: *социокультурная компетенция, военный переводчик, письменный перевод.*

Новые подходы к образовательному процессу, повышение статуса гуманитарных знаний в области военной деятельности делают необходимым развитие у военных переводчиков социокультурной компетенции. Она имеет важное значение как средство понимания иной профессиональной культуры и межнациональных различий, как способ получения и пополнения знаний по основной специальности, способствует формированию профессионально значимых навыков и умений, которые необходимы в переводческой деятельности.

В военном вузе, где проводится подготовка переводчиков по программе дополнительного образования, проблема формирования социокультурной компетенции будущих специалистов представляет особый интерес как в теоретическом, так и практическом плане. Несмотря на то, что данная тема достаточно подробно освещается в научной литературе, отсутствуют исследования, посвященные описанию социокультурной компетенции в контексте обучения военных переводчиков. В частности, недостаточно изученным остается вопрос о содержании и структуре данного вида компетенции как цели обучения, не описана лингвистическая основа ее формирования с учетом военно-авиационной специальности обучающихся, не обозначены условия, необходимые для ее развития в ходе преподавания

учебных дисциплин по программе дополнительного образования.

«Письменный перевод» как дисциплина учебной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» должен обучать будущих переводчиков практическим умениям точно передавать информацию, представляющую профессиональную значимость с точки зрения содержания и возможностей дальнейшего использования. Во многом эти умения определяются способностью учитывать жанровые особенности текстов военного дискурса, знанием языковых реалий, фразеологии и определенных стилистических средств, отражающих особенности и своеобразие социокультурной сферы военного сообщества.

Как показывает практика обучения, именно этот аспект языка для военных целей представляет определенные трудности для обучаемых в плане перевода, учитывая отсутствие у них системных знаний о том, что определяет идентичность вооруженных сил стран НАТО, какие идейные принципы и нормы регламентируют деятельность ВВС США, какие особенности присущи профессиональной культуре военнослужащих этого вида вооруженных сил и как они отражаются в иноязычной речевой культуре в сфере письменной коммуникации. Незнание особенностей речевой культуры военного социума выражается в наличии переводческих ошибок лексического, лексико-грамматического и стилистического плана, для преодоления которых требуется определенный уровень социокультурной компетенции будущего переводчика.

Недостаточная степень изученности данной проблемы в условиях образовательной среды военного вуза и необходимость в разработке учебных материалов, способствующих формированию социокультурной компетенции как важного компонента переводческой компетенции в целом, делают рассматриваемую проблему актуальной. Цель статьи – описать результаты исследования, посвященного изучению социокультурной компетенции переводчика на материале военно-авиационной специальности при обучении письменному переводу. Представленный материал отражает промежуточные результаты НИР «Переводчик», которая проводится на кафедре иностранных языков Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков с целью совершенствования научно-методического обеспечения языковой подготовки

специалистов по программе дополнительного образования.

В ходе выполнения работы потребовалось решить следующие задачи:

1) определить теоретические предпосылки рассмотрения социокультурной компетенции военного переводчика как цели обучения;

2) описать особенности лингвистического материала как средства формирования данного вида компетенции;

3) обозначить методические условия формирования социокультурной компетенции в процессе обучения письменному переводу.

Следует отметить, что проблема формирования социокультурной компетенции многоаспектна, о чем свидетельствуют многочисленные исследования в русле разных научных подходов. Так, в работах И.А. Зимней [3], Е.И. Пассова [16], И.И. Халеевой [25], Е.Н. Солововой [22] описываются общие принципы и содержание обучения иностранному языку с позиции социокультурного подхода. Изучению проблемы развития социокультурной компетенции на основе культурологического подхода посвящены исследования А.А. Миролюбова [15], С.Г. Тер-Минасовой [23], Г.В. Колшанского [9] и др.

С развитием компетентностного подхода идея взаимосвязи языка и культуры получает дальнейшее развитие путем рассмотрения социокультурной компетенции как части коммуникативной компетенции, которая становится целью обучения. В ряде работ описываются подходы к решению этой проблемы с учетом разных категорий обучаемых: бакалавров лингвистических направлений (В.В. Борщёва, Е.В. Розанова [1]), студентов инженерных специальностей (Е.Е. Царева [27]), курсантов судоводительских факультетов и военных вузов (В.Г. Походзей [17], М.Р. Ванягина [2]). Рассмотрению социокультурной компетенции в процессе подготовки переводчиков в рамках дисциплин по переводу посвящены работы В.Н. Комиссарова [10], Л. К. Латышева [12], Р.К. Миньяр-Белоручева [14], В.В. Сафоновой [21]. Среди исследований последних лет следует выделить труды Е.С. Хариной [26], И.К. Ярцевой [28], Е.А. Корневой [11] и других методистов.

Отмечая важность теоретического наследия ученых, работавших в данном направлении, следует все же отметить, что проблема формирования социокультурной компетенции переводчика на материале военной специальности в условиях неязыкового вуза требу-

ет более подробного освещения, прежде всего в теоретическом плане. Данное исследование основывается на междисциплинарном научном подходе и уточнении таких понятий, как «военная культура», «военный социум» и собственно «социокультурная компетенция».

Военная культура, по определению Е.Н. Романовой, представляет собой «субкультуру военнослужащих, включающую такие компоненты, как образ жизни, набор ценностей и норм, язык, ритуалы, символы, материальная и художественная культура, искусство» [20, с. 214]. В военной культуре отражаются процессы становления и формирования определенных правил и традиций в деятельности военнослужащих, особенности их речевого поведения и приемы взаимодействия с социумом. Содержание военной культуры и особенности межкультурной компетенции военнослужащих анализируются в работах зарубежных исследователей Г.Р. Атуэль, С.А. Кастро [30], С. Орна-Монтесинос [31].

Вместе с тем сама военно-профессиональная среда может рассматриваться как самостоятельный объект, характеризующийся определенным родом деятельности, системой взаимоотношений и способами функционирования, специфическими чертами военной субкультуры. Ряд исследователей, в частности А.С. Романов, К.В. Шнякина, используют для ее изучения понятие «военный социум», под которым понимается «исторически сложившееся, устойчивое и гетерогенное по своему составу социокультурное образование внутри порождающей культуры» [19, с. 98]. Как отмечает в диссертационном исследовании А.С. Романов, «военному социуму присущи преемственность, традиционность, ритуальность, институциональность, субкультурная самобытность» [18, с. 14]. Исследуя речевую культуру военного социума США, автор приходит к выводу о «стереотипизации его субкультурных констант» [Там же, с. 15], что показывает, как через призму языка и культуры отражаются социальные, идеологические, национально-самобытные черты профессиональной среды американской армии.

Анализ представленных в научной литературе определений социокультурной компетенции свидетельствует, что в них авторы преимущественно отражают идею взаимосвязи языка и культуры, культурно-языковую специфику, структурные особенности компетенции, коммуникативную направленность, способность обучаемых осуществлять междукуль-

турное взаимодействие. Для определения социокультурной компетенции военного переводчика предлагается использовать междисциплинарный подход, основу которого составляют принципы компетентностного, социокультурного, лингвокультурологического подходов, положения теории переводоведения и военной культурологии. Опираясь на данный подход, социокультурной компетенцией военного переводчика следует считать один из компонентов переводческой компетенции, в котором наиболее полно отражается единство языка, национальной культуры и субкультуры военного социума, владение которым необходимо для лингвистического обеспечения военно-профессиональной деятельности. На основе данного определения структура социокультурной компетенции военного переводчика может быть представлена в виде таких компонентов, как культурологический, лингвокультурологический, лингвистический, стратегический.

Культурологический компонент основывается на знании переводчиком отечественной и национальной культуры стран изучаемого языка, истории их развития, государственного устройства, политического и военного руководства, деятелей науки, культуры и техники, понимании современной роли зарубежных стран на международной арене. Вместе с тем он также включает способность анализировать и понимать духовные, нравственные ценности и менталитет другой иноязычной культуры, стремление расширять свой кругозор путем получения новых знаний посредством перевода аутентичных текстов на иностранном языке и работы со справочной литературой лингвокультурологического плана. Важной особенностью данного компонента является и владение речевой культурой на родном и иностранном языках в рамках повседневной, учебной и военно-профессиональной деятельности.

Лингвокультурологический компонент включает знание специфики, норм и правил субкультуры военного социума в целом и военнослужащих ВВС в частности, которые отражаются в военном дискурсе и подъязыке авиационной специальности. Данный компонент связан с умениями переводчика при помощи анализа языковых средств текстов военно-профессиональной направленности понимать и адекватно передавать информацию, касающуюся идеологических, социальных и профессиональных аспектов деятельности вооруженных сил и военной авиа-

ции стран изучаемого языка. Важное значение в деятельности переводчика также имеет знание интернет-ресурсов, наиболее полно освещающих военно-авиационную тематику, и жанров текстов, представляющих профессиональную значимость с точки зрения их содержания. В состав описываемого компонента также входят умения выделять стереотипные субкультурные константы текстов разных жанров, наиболее значимыми из которых являются:

- значение авиации в современных конфликтах;
- угрозы и противники национальной безопасности США;
- сопоставление авиационной техники и вооружения США, России, Китая;
- идея превосходства над соперниками.

Лингвистический компонент составляют аутентичные тексты военно-авиационной тематики и языковой материал, отражающий социокультурный компонент деятельности военно-воздушных и космических сил США.

На основе анализа более 250 текстов интернет-ресурсов Military.com, Defense news, Defense One и электронных журналов Air Force Times, Air Force Magazine, National Interest нами выделены «военно-публицистические, военно-научные, военно-технические тексты» [5, с. 217], на материале которых проведено изучение языкового материала, отвечающего целям проводимого исследования.

Каждый тип текста характеризуется определенной степенью выраженности социокультурного компонента в зависимости от его функционально-стилевой принадлежности. Тем не менее общими типологическими признаками текстов целесообразно считать наличие эксплицитно и имплицитно выраженных культурно обусловленных речевых средств, раскрывающих своеобразие и особенности проявления субкультуры авиационного сообщества, его идеологические принципы, условия достижения приоритетных целей.

Военно-публицистические тексты, выполняющие преимущественно информативную и воздействующую функции, характеризуются наличием страноведческой, культурно-исторической, военно-политической информации и отличаются идеологически обусловленным содержанием. Собственно информационные жанры – новостные сообщения, ежедневные репортажи, обзоры новостей имеют определенные структурно-композиционные особенности и специфические средства выраже-

ния социокультурного плана, к которым относятся:

1) названия информационных агентств: *Reuter, Bloomberg, Defense News*;

2) топонимы – географические названия зон конфликтов, сфер интересов, мест проведения военных действий или учений: *Middle East, Syria, the Pacific*;

3) антропонимы – имена собственные государственных деятелей и представителей военного руководства: *Joe Biden, James Austen, Charles Q. Brown Jr.*;

4) аббревиатуры и сокращения международных военно-политических союзов и организаций: *AUKUS – Australia, UK, US; QUAD – Quadrilateral Security Dialogue; CSTO – Collective Security Treaty Organization, OSCE – Organization for Security and Cooperation in Europe*;

5) языковые реалии, выражающие:

– должности, звания военнослужащих BBC: *Secretary of the USAF, Chief of Staff of the US AF, U.S. Air Forces in Europe Commander, brigadier-general*;

– виды командований BBC США: *Air Combat Command, Air Mobility Command*;

– названия учений, авиационных подразделений: *Red Flag, Blue Angels, Valkyries*.

В текстах аналитического жанра (таких, как публицистическая статья и комментарий) кроме указанных языковых средств активно используется положительно и отрицательно окрашенная фразеологическая лексика, разнообразные стилистические приемы, включая сравнение, олицетворение, эпитеты, метафору и др.

Военно-технические тексты выполняют информационную и описательную функции, которые заключаются в подробном описании основных характеристик, принципов действия авиационной техники, вооружения. Несмотря на то, что их содержание раскрывается преимущественно с помощью военных, технических, авиационных терминов и общенаучной лексики, этой категории текстов также присущи языковые и стилистические средства выражения речевой культуры военного социума. Языковые средства включают стандартные формы обозначения военных самолетов BBC США, видов вооружения и транспортных средств. Так, цифро-буквенный символ самолета F-35A обозначает, что это истребитель (F-fighter) с проектным номером 35, первой серии выпуска. Как правило, символы самолетов дополняются метафорическими названиями: *F-22 Raptor, C-130 Hercules*. Как

свидетельствуют результаты ранее проведенного исследования [4], номинация авиатехники может выражаться на лексическом и стилистическом уровнях.

На лексическом уровне она представлена зоонимами *Hawk, Eagle, Harrier*, передающими сходство летательных аппаратов с птицами или животными по внешним или физическим признакам. На стилистическом уровне номинация связана с метонимией и олицетворением. Метонимия как вид метафоры выражается в обозначении техники словами, связанными с природными или погодными явлениями, которые переносятся на боевые способности самолетов, например: *Tornado, Typhoon, Lightning* и др. Олицетворение заключается в использовании одушевленных существительных и имен собственных в названиях самолетов – *Nimrod, Maverick, Merlin, Sentinel*. Для обозначения российских самолетов и вооружения в странах НАТО также используются метафорические названия, которые «отличаются эмоционально-негативной коннотацией, мотивированной идеологическими соображениями» [Там же, с. 42], например: стратегический ракетосец Ту-95 – *Bear* (медведь), ракетосец Ту-160 – *Blackjack* (пиратский флаг), ракеты «Калибр» – *Sizzler* (испепелитель), «Тополь» – *Satan* (сатана). Описание летно-технических параметров авиационной техники основывается на использовании единиц английской системы измерения, включая футы, мили, фунты.

Военно-научные тексты также отличаются характерными языковыми средствами, позволяющими судить о том, какие научные направления актуальны, как меняется стратегия военной науки в современных международных условиях. Анализ научных статей электронного журнала *Air & Space Power Journal Archives* [29] показывает, что в связи с образованием космических сил на основе действующих ВВС формируются новые подходы в определении идентичности нового вида вооруженных сил и военной культуры в целом. В статье *A Culture of Military Space power* Кеннет Гросселлин утверждает, что «цель определяет идентичность, а идентичность формирует культуру» [32, p. 78]. Учитывая заявленное назначение космических сил – обеспечивать превосходство в воздушном и космическом пространстве, автор предлагает заменить традиционное понимание «служебной культуры» “servicing culture” понятием «боевая культура» “war fighting culture” [Ibid., p. 76].

Языковыми средствами выражения данного подхода являются:

- военная лексика с эксплицитно выраженным коннотативным значением: verbs (*outmaneuver* – «превосходить», *dominate* – «господствовать», *wage war* – «развязывать войну», *confront* – «противостоять», *combat* – «бороться», *weaponize* – «использовать в военных целях»), noun phrases (*advantage over adversary* – «преимущество над противником», *imperative for victory* – «необходимость победы»; *assumption of competent and lethal adversary* – «признание искусного и опасного противника»);

- терминологическая лексика: *Underdog's model* – «модель слабого соперника», *media interaction war fighting theory* – «военная теория взаимодействия сред обитания», *information warfare* – «информационная война», *point-and-click flying* – «полет по указанию мыши»;

- фразеологическая лексика: *force multiplier* – «фактор повышения боевой готовности», *game changer* – «прорыв»; *air theatre* – «театр военных действий в воздушном пространстве»;

- метафорически окрашенная лексика: *you die, I live* – «концепция нанесения первого удара»; *crawl, walk, run* – «подготовка летчиков от начального этапа до руководителя полетов»; *man in the box* – «летчик»; *smart germs* – «умное бактериологическое оружие»; *sharp power* – «доминирующее влияние».

Стратегический компонент включает способность правильно принимать переводческие решения в ходе работы с текстами разных жанров, учитывая их лингвистические, структурно-композиционные и функционально-стилистические признаки. В основе данного компонента лежит взаимосвязанное использование двух основных моделей перевода – трансформационной и интерпретативной. В практическом плане это означает, что переводчик должен владеть комплексом приемов, включая лексические и лексико-грамматические трансформации для передачи межъязыковых соответствий, а также опираться на перефразирование и интерпретацию при переводе фразеологизмов и языковых реалий, не имеющих прямых соответствий в русском языке. Кроме умений подбирать соответствия иноязычной безэквивалентной лексике на уровне слова и фразы, в состав стратегического компонента также входят умения понимать, оценивать и интерпретировать содержание текстов

определенных жанров с точки зрения их социальной, мировоззренческой и идеологической значимости.

Формирование социокультурной компетенции как неотъемлемой части переводческой компетенции осуществляется поэтапно на протяжении всего периода обучения посредством получения социокультурной информации, которая содержится в письменных и устных текстах.

Начальный этап обучения связан с изучением лингвострановедческих и лингвокультурологических понятий, характерных для военного социума, освоением языковых средств военного дискурса, формированием базы лингвистических знаний о стилевых особенностях устной и письменной речи, видах трансформаций при переводе. Образовательный процесс на данном этапе организуется на основе авторского пособия «Профессионально ориентированный перевод», в котором «автор стремился реализовать принципы военно-прикладной направленности и оптимизации обучения, что отражено в содержании материала и приемах обучения переводу согласно требованиям специальности обучающихся» [7, с. 3]. Умения социокультурной компетенции, которые формируются на этом этапе, «заключаются в способности понимать лингвострановедческие реалии, аббревиатуры и неологизмы; правильно употреблять речевые средства с учетом регистра общения, строить высказывания и взаимодействовать согласно нормам профессионального сообщества, оценивать и вырабатывать собственное мнение на полученную информацию» [6, с. 55].

Продвинутый этап связан с обучением письменному переводу текстов по специальности обучающихся. С этой целью автором проводится работа над созданием учебного пособия «Письменный перевод», на основе которого планируется обучать курсантов переводческой деятельности, учитывая жанровые и социокультурные особенности текстового материала. Содержание пособия включает три раздела, где представлены военно-политические, военно-научные, военно-технические тексты и комплекс упражнений для обучения письменному переводу. Упражнения условно делятся на тренировочные предтекстовые и текстовые.

Тренировочные предтекстовые упражнения направлены на снятие языковых трудностей, связанных с пониманием языковых реалий военного социума на уровне словоформ,

словосочетаний и предложений, характеризующихся единой функционально-коммуникативной направленностью и общим тематическим содержанием. В ходе их выполнения отрабатываются навыки письменного перевода топонимов, антропонимов, аббревиатур по правилам транслитерации и транскрипции; формируются и совершенствуются умения перевода безэквивалентной и фразеологической лексики с помощью лексических трансформаций и описательного перевода. Особая роль отводится упражнениям на отработку действий по опознаванию, группировке, дифференциации и переводу языковых средств социокультурной направленности с учетом жанровой принадлежности текстов.

Текстовые упражнения направлены на обучение письменному переводу текстов разных жанров как законченных речевых произведений. Помимо обучения точности передачи социокультурных реалий, присущих каждому жанру, определенные виды упражнений направлены на обучение пониманию назначения текстов, анализ языковых средств и стилистических приемов, используемых для этой цели, интерпретацию и объективную оценку информации носителей иной речевой культуры и их идеологических убеждений. В дополнение к предпереводческому анализу текста предусматривается выполнение упражнений на реферативный и выборочный письменный перевод содержательно значимых фрагментов текста.

Завершающий этап связан с письменным переводом оригинальных текстов разных жанров, самостоятельной работой обучающихся с целью совершенствования переводческих навыков и подготовкой к итоговому контролю.

Как показывает практика обучения, «знание типологических особенностей текстов по военно-авиационной тематике и приемов работы, позволяющих оптимизировать деятельность переводчика в контексте решаемых профессиональных задач» [8, с. 94] имеет решающее значение в плане определения содержания социокультурной компетенции как цели обучения и может эффективно использоваться в качестве методологической основы создания учебно-дидактического материала, отвечающего требованиям летной специальности.

Список литературы

1. Борщёва В.В., Розанова Е.В. Принципы формирования социокультурной компетенции бакалавров лингвистических направлений подготовки //

- Вестн. Моск. гос. гуманит. ун-та им. М.А. Шолохова. Сер.: Педагогика и психология. 2013. № 4. С. 22–29.
2. Ванягина М.Р. Развитие социокультурной компетенции курсантов на основе лингвострановедческой компарации // Образование и саморазвитие. 2010. № 15. С. 49–51.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] // Эйдос. 2006. № 5. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 21.12.2021).
4. Калашникова О.А. Метафорическая номинация авиационной лексики английского языка (на материале военно-информационных текстов) // Вестн. современной науки. 2017. Т. 2. № 1(25). С. 39–45.
5. Калашникова О.А. Методические аспекты языковой подготовки переводчиков в военном авиационном вузе // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: материалы II Международ. науч.-практ. конф., Симферополь, 26–28 апр. 2018 г. Симферополь, 2018. С. 215–220.
6. Калашникова О.А. Профессиональная коммуникативная компетенция как цель в обучении военного переводчика в авиационном вузе // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2020. № 7-2. С. 53–57.
7. Калашникова О.А. Профессионально ориентированный перевод: учеб. пособие для обучающихся по программе дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации». Краснодар, 2019.
8. Калашникова О.А. Типологические особенности военно-технических текстов по О.А. Калашникова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2017. № 38. С. 93–102.
9. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / отв. ред. А.М. Шахнарович. М., 1990.
10. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода [Электронный ресурс]. URL: https://pnu.edu.ru/media/filer_public/2013/04/12/komissarov.pd (дата обращения: 12.12.2021).
11. Корнеева Н.А. Изучение языковых реалий в профессиональной подготовке // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер.: Гуманитарные науки. 2020. № 2. С. 55–58.
12. Латышев Л.К., Тимко Н.В. Отражение ценностей американской лингвокультуры в художественном тексте при переводе на русский язык // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Лингвистика. 2013. № 2. С. 44–49.
13. Мильруд Р.П., Гончаров А.Л. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста // Иностранные языки в школе. 2003. № 1. С. 12–19.
14. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М., 1996.
15. Мирюлюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск, 2010.
16. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989.
17. Походзей Г.В. Формирование социокультурной компетенции специалиста в рамках социокультурного подхода в процессе внеаудиторной работы на иностранном языке [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-so-tsioikulturnoy-kompetentsii-spetsialista-v-ramkah-sotsi-okult> (дата обращения: 14.11.2021).
18. Романов А.С. Стереотипизация как феномен функционирования субкультурных констант американского (США) военного социума (на материале английского языка): автореф. дис. ... д-ра филол. наук [Электронный ресурс]. URL: https://vumo.mil.ru/upload/site57/document_file/ClkvCaMLYi.pdf (дата обращения: 14.11.2021).
19. Романов А.С., Шнякина К.В. Профессиональный образ мира представителя военного социума США [Электронный ресурс] // Гуманитарный научный вестник. 2020. № 7. С. 97–100. URL: <http://naukavestnik.ru/doc/2020/07/RomanovShnyakina.pdf> (дата обращения: 27.11.2021).
20. Романова Е.Н. Военная культура и ее основные характеристики // Вестник Самар. гос. ун-та. 2008. № 1(60). С. 213–218.
21. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17–24.
22. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 3-е изд. М., 2005.
23. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультурная коммуникация». М., 2008.
24. Трофимова С.В. Методика обучения общественно-политическому письменному переводу на французском языке (на материале французского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
25. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: Подготовка переводчика. М., 1989.
26. Харина Е.С. Социокультурная компетенция переводчиков [Электронный ресурс]. URL: https://rgu.ru/upload/iblock/675/uch_2009_v_00048 (дата обращения: 19.11.2021).
27. Царева Е.Е. Технология формирования социокультурной компетенции средствами мультиязычности [Электронный ресурс] // Казан. вестн. мол. ученых: Социокультурный компонент обучения иностранным языкам. URL: https://kpfu.ruportal/docs/F_251937191/42.Careva (дата обращения: 27.11.2021).

28. Ярцева И.К. Педагогические условия формирования социокультурной компетенции студентов отделения переводчиков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2009.
29. Air and Space Power Journal Archives [Electronic resource]. URL: <https://www.airuniversity.af.edu/ASPJ/Archived-Editions> (дата обращения: 20.12.2021).
30. Atuel H.R., Castro C.A. Military cultural competence [Electronic resource] // *Clinical Social Work Journal*. 2018. № 46(2). P. 74-82. URL: <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0651-z> (дата обращения: 23.12.2021).
31. Concepción Orna-Montesinos. The scope of intercultural communication in a military-specific language learning program // *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2017. Vol. 5. No 1. P. 13-33.
32. Grosselin K. A Culture of Military Space-power [Electronic resource] // *Air & Space Power Journal*. 2020. Vol. 34. Is. 1. P. 75–84. URL: <https://www.airuniversity.af.edu/Portals/10/ASPJ/journals/Grosselin.pdf> (дата обращения: 28.12.2021).
- * * *
1. Borshchyova V.V., Rozanova E.V. Principy formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii bakalavrov lingvisticheskikh napravlenij podgotovki // *Vestn. Mosk. gos. humanit. un-ta im. M.A. Sholohova*. Ser.: *Pedagogika i psihologiya*. 2013. № 4. S. 22–29.
2. Vanyagina M.R. Razvitie sociokul'turnoj kompetencii kursantov na osnove lingvostrano-vedcheskoj komparacii // *Obrazovanie i samorazvitie*. 2010. № 15. S. 49–51.
3. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // *Ejdos*. 2006. № 5. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 21.12.2021).
4. Kalashnikova O.A. Metaforicheskaya nominaciya aviacionnoj leksiki anglijskogo yazyka (na materiale voenno-informacionnyh tekstov) // *Vestn. sovremennoj nauki*. 2017. T. 2. № 1(25). S. 39–45.
5. Kalashnikova O.A. Metodicheskie aspekty yazykovoj podgotovki perevodchikov v voennom aviacionnom vuze // *Perevodcheskij diskurs: mezhdisciplinarnyj podhod: materialy II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Simferopol'*, 26–28 apr. 2018 g. *Simferopol'*, 2018. S. 215–220.
6. Kalashnikova O.A. Professional'naya kommunikativnaya kompetenciya kak cel' v obuchenii voennogo perevodchika v aviacionnom vuze // *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Ser.: *Gumanitarnye nauki*. 2020. № 7-2. S. 53–57.
7. Kalashnikova O.A. Professional'no orientirovannyj perevod: ucheb. posobie dlya obuchayushchih-sya po programme dopolnitel'nogo obrazovaniya «Perevodchik v sfere professional'noj kommunikacii». Krasnodar, 2019.
8. Kalashnikova O.A. Tipologicheskie osobennosti voenno-tehnicheskikh tekstov po O.A. Kalashnikova // *Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty*. 2017. № 38. S. 93–102.
9. Kolshanskij G.V. Ob#ektivnaya kartina mira v poznanii i yazyke / otv. red. A.M. Shahnarovich. M., 1990.
10. Komissarov V.N. Obshchaya teoriya perevoda [Elektronnyj resurs]. URL: https://pnu.edu.ru/media/filer_public/2013/04/12/komissarov.pd (дата обращения: 12.12.2021).
11. Korneeva N.A. Izuchenie yazykovyh realij v professional'noj podgotovke // *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Ser.: *Gumanitarnye nauki*. 2020. № 2. S. 55–58.
12. Latyshev L.K., Timko N.V. Otrazhenie cennostej amerikanskoj lingvokul'tury v hudozhestvennom tekste pri perevode na russkij yazyk // *Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta*. Ser.: *Lingvistika*. 2013. № 2. S. 44–49.
13. Mil'rud R.P., Goncharov A.L. Teoreticheskie i prakticheskie problemy obucheniya ponimaniyu kommunikativnogo smysla inoyazychnogo teksta // *Inostrannye yazyki v shkole*. 2003. № 1. S. 12–19.
14. Min'yar-Beloručev R.K. *Teoriya i metody perevody*. M., 1996.
15. Mirolyubov A.A. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost'*. Obninsk, 2010.
16. Passov E.I. *Osnovy kommunikativnoj metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu*. M., 1989.
17. Pohodzej G.V. Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii specialista v ramkah sociokul'turnogo podhoda v processe vneauditornoj raboty na inostrannom yazyke [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-sotsiokulturnoy-kompetentsii-spetsialista-v-ramkah-sotsiokult> (дата обращения: 14.11.2021).
18. Romanov A.S. Stereotipizaciya kak fenomen funkcionirovaniya subkul'turnyh konstant amerikanskogo (SSHA) voennogo sociuma (na materiale anglijskogo yazyka): avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk [Elektronnyj resurs]. URL: https://vumo.mil.ru/upload/site57/document_file/ClkvCaMLYi.pdf (дата обращения: 14.11.2021).
19. Romanov A.S., Shnyakina K.V. Professional'nyj obraz mira predstavatelya voennogo sociuma SSHA [Elektronnyj resurs] // *Gumanitarnyj nauchnyj vestnik*. 2020. № 7. S. 97–100. URL: <http://nauka.vestnik.ru/doc/2020/07/RomanovShnyakina.pdf> (дата обращения: 27.11.2021).
20. Romanova E.N. Voennaya kul'tura i ee osnovnye harakteristiki // *Vestnik Samar. gos. un-ta*. 2008. № 1(60). S. 213–218.

21. Safonova V.V. Kul'turovedenie v sisteme sovremennogo yazykovogo obrazovaniya // Inostrannyye yazyki v shkole. 2001. № 3. S. 17–24.

22. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lekcij: posobie dlya studentov ped. vuzov i uchitelej. 3-e izd. M., 2005.

23. Ter-Minasova S.G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya: ucheb. posobie dlya studentov, aspirantov i soiskatelej po special'nosti «Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya». M., 2008.

24. Trofimova S.V. Metodika obucheniya obshchestvenno-politicheskomu pis'mennomu perevodu na francuzskom yazyke (na materiale francuzskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2005.

25. Haleeva I.I. Osnovy teorii obucheniya ponimaniyu inoyazychnoj rechi: Podgotovka perevodchika. M., 1989.

26. Harina E.S. Sociokul'turnaya kompetenciya perevodchika [Elektronnyj resurs]. URL: https://pgu.ru/upload/iblock/675/uch_2009_v_00048 (data obrashcheniya: 19.11.2021).

27. Careva E.E. Tekhnologiya formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii sredstvami mul'tiyazychnosti [Elektronnyj resurs] // Kazan. vestn. mol. uchenyh: Sociokul'turnyj komponent obucheniya inostrannym yazykam. URL: https://kpfu.ru/portal/docs/F_251937191/42.Careva (data obrashcheniya: 27.11.2021).

28. Yarceva I.K. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya sociokul'turnoj kompetencii studentov otdeleniya perevodchikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Voronezh, 2009.

Sociocultural competence as the goal of teaching a military translator of written translation

The article deals with the description of the sociocultural competence of the military translator in the sphere of the professional communication and the conditions of its development in teaching a written translation based on the interdisciplinary approach. There are considered the components, content and linguistic basis of the competence based on the texts of the military aviation specialty. There is suggested the system of the exercises on the basis of the consideration of the genre and sociocultural peculiarities of the texts.

Key words: *sociocultural competence, military translator, written translation.*

(Статья поступила в редакцию 24.01.2022)

О.В. НАЗАРОВА, Н.И. РОКУНОВА, О.В. СЛУГИНА
(Саранск)

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (на примере МГУ им. Н.П. Огарёва)

Рассматриваются различные факторы, определяющие ход, эффективность и результаты лингводидактического процесса в современной высшей школе. Актуальность обращения к теме вызвана необходимостью проведения лингводидактических исследований в новых педагогических условиях с целью повышения эффективности процесса обучения иностранному языку.

Ключевые слова: *лингводидактика, лингводидактическая компетенция преподавателя, индивидуальные особенности личности студента, стратегии овладения языком, межкультурное взаимодействие.*

Введение. Лингводидактика – относительно молодая область научного знания, которая «пришла на смену традиционной методике обучения языку в современном образовательном пространстве» [4, с. 25]. Несмотря на то, что в последнее время термин «лингводидактика» стал довольно модным в методической литературе и весьма часто употребляемым в профессиональном сообществе, до сих пор среди отечественных и зарубежных ученых нет единого мнения о его содержании. Мы принимаем в качестве базового понятия дефиницию Б. Спольски и К. Халта: «...лингводидактика – это научная дисциплина, объединяющая в себе методологический аппарат лингвистики и других смежных общественных наук для рассмотрения широкого круга вопросов, связанных с языком и образованием» [1, с. 86].

В настоящий момент новая парадигма иноязычного образования требует проведения лингводидактических исследований в другом формате, на основе принципиально иного подхода, учитывающего современные требования к подготовке в вузе, а также особенности реализации процесса обучения ИЯ в современной высшей школе. Лингводидактический процесс осуществляется под влиянием ряда факторов,

определяющих его ход, эффективность и результаты.

К внешним характеристикам, по нашему мнению, относятся содержание учебного курса и лингводидактическая компетенция преподавателя, к внутренним – индивидуальные особенности личности студента и стратегии овладения языком. Кроме того, в настоящее время в процессе языкового обучения можно выделить смешанный фактор – это межкультурное взаимодействие. Данный перечень, думается, не является исчерпывающим, но представляется нам релевантным в рамках нашей работы.

Рассмотрим, прежде всего, внешние факторы реализации лингводидактического процесса в отечественной высшей школе на примере Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарёва.

Содержание учебного курса. В современных условиях языковой учебный курс – это не только родной или первый иностранный язык (ИЯ), но и второй, и третий ИЯ, русский язык как иностранный, латинский язык и др.; ИЯ для общих, академических, специальных целей, студентов языковых и неязыковых специальностей, русскоязычных и иностранных студентов. В МГУ им. Н.П. Огарёва как крупном многопрофильном вузе реализуются все указанные учебные курсы, в том числе осуществляется преподавание русского языка как иностранного студентам из ближнего и дальнего зарубежья (Таджикистан, Узбекистан, Индия, Китай, Ирак, Йемен, Сирия и др.), обучающимся на английском языке. Кроме того, изучаются мордовские языки (эрзя и мокша) как национальные языки Республики Мордовия. На наш взгляд, именно такое ранжирование языковых учебных курсов во многом определяет их содержание и структуру.

Так, родной язык (русский) и национальные языки (мордовские) на филологическом факультете, первый и второй ИЯ (английский, немецкий, французский) на факультете иностранных языков (ФИЯ) изучаются углубленно. Выпускников факультета иностранных языков отличает фундаментальная языковая подготовка в связи с тем, что особое место в учебном плане отводится ИЯ. Наличие большого количества часов способствует детальной проработке предметного содержания обучения, увеличению объема материала в рамках изучаемых тем, развитию и совершенствованию всех видов речевой деятельности. Наравне с иностранными языками студентам преподается большой блок теоретиче-

ских лингвистических дисциплин: лексикология, теоретическая грамматика, стилистика, основы теории второго иностранного языка и др. Эти дисциплины позволяют получить более глубокое представление о структуре иностранных языков и сформировать понимание универсальных свойств языка. Большинство из данных курсов читаются преподавателями на иностранном языке, что формирует у студентов навыки восприятия теоретической информации, конспектирования на иностранном языке, коммуникации, а также способствует формированию профессиональной компетенции. В реализации образовательного процесса принимают участие не только преподаватели факультета, но и зарубежные специалисты. В то же время на неязыковых специальностях основу данных языковых курсов составляет произносительный, лексический и грамматический минимум, преподаваемый согласно рабочим программам на основе модульного подхода (модули общей и профессиональной направленности).

В преподавании русского языка как иностранного на элементарном уровне (на ФИЯ и в Медицинском институте) большую роль играет учебная деятельность по освоению иностранными студентами алфавита, фонетической стороны языка, морфологии, синтаксиса простого предложения, речевого этикета, навыков аудирования и говорения на бытовые и социокультурные темы, отчасти темы учебно-профессиональной направленности, необходимые для успешной коммуникации в русской языковой среде.

В МГУ им. Н.П. Огарёва осуществляется преподавание латинского языка для общих (на языковых и социально-экономических специальностях) и специальных целей (юриспруденция, медицина). Несомненно, в этой связи содержание дисциплины «Латинский язык» варьируется как в грамматическом, так и лексическом, и культурологическом наполнении. Так, на лингвистических и социально-экономических специальностях изучаются в большом объеме грамматика, лексика общекультурной направленности, заучиваются крылатые выражения и афоризмы, предусмотрены рефераты и доклады о жизни великих античных ученых и философов. На медицинских специальностях акцент делается на отдельные грамматические явления: для освоения анатомической терминологии изучаются такие части речи, как существительное и прилагательное, два падежа из шести; клинической – словообразование; фармацевтической – отча-

сти глагол, предлоги и еще два падежа; порядок слов рассматривается на уровне словосочетания. На юридическом факультете большое внимание уделяется изучению различных грамматических явлений, особенно глаголу и синтаксису латинского языка, освоению латинской юридической терминологии и изречений, чтению и переводу текстов классических римских юристов.

Итак, система содержания учебных курсов представляется как «функциональное единство их внешней и внутренней структур. При этом внешняя структура формируется подсистемой содержательных модулей, а внутренняя – подсистемой их учебно-профессиональных проблем» [11]. Современные языковые учебные курсы в вузе направлены на формирование лингвистической, общекультурной и профессиональной компетенций обучающихся.

Лингводидактическая компетенция преподавателя. Роль преподавателя в обучении ИЯ трудно переоценить. Однако, кроме традиционных функций информационного, организационного и контролирующего характера одного из субъектов процесса обучения, преподаватель на современном этапе развития образовательной системы должен обладать так называемой методической мобильностью – способностью менять формы своей деятельности в зависимости от вида ИЯ, целевой группы и условий педагогической деятельности [7, с. 73]. Известные отечественные специалисты по методике обучения иностранному языку Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез отмечают: «Многообразие вариантов обучения иностранным языкам и обучающихся средств предъявило новые требования к учителю/преподавателю, которому в новых педагогических условиях необходимо уметь действовать не по строго предписанным правилам, а в соответствии с собственным осознанным выбором из числа возможных методических систем той, которая в большей степени адекватна условиям обучения» [6, с. 82].

Так, лингвообучение на языковых специальностях, по нашему мнению, выстраивается на основе более высоких требований со стороны преподавателя и повышенной ответственности студентов к результатам учебной деятельности, освоению всех аспектов изучаемого языка. Несмотря на то, что на языковых специальностях идет параллельное обучение нескольким иностранным языкам, студенты, как правило, характеризуются высоким уровнем обучаемости. Разумеется, они находятся в благоприятных условиях с точки зре-

ния возможностей, а именно: количества аудиторных часов в учебном плане, материально-технической базы, интенсивности обучения и т. п. Однако на первых этапах изучения языка студентам приходится преодолевать лингвистические трудности, например, бывает сложно переключиться с языка на язык, что нередко приводит к интерференции. Особая роль отводится преподавателю, которому необходимо учитывать особенности параллельного использования нескольких языковых систем. Для успешной реализации лингводидактического процесса на языковых специальностях преподаватель старается создать максимально приближенную к реальной языковую среду всеми доступными средствами: использовать аутентичные учебные пособия и периодику, мультимедийные средства, аудиовизуальные материалы, интерактивные и компьютерные технологии, видеоматериалы и т. д.

Требования к результатам учебной деятельности по ИЯ на неязыковых специальностях отражены в рабочих программах по дисциплине в соответствии с ФГОС, и педагогическая деятельность преподавателя должна отвечать этим требованиям в контексте модернизации образования. Но в реальных условиях лингводидактический процесс не всегда строго коррелирует с учебным планом: большее количество часов по сравнению с запланированными тратится на вводно-коррективный курс, поскольку, например в МГУ им. Н.П. Огарёва основная часть групп на нелингвистических специальностях формируется без учета уровня владения языком.

Преподавателю необходимо постоянно менять темп работы, возвращаться к повторению, особенно грамматического материала, давать дополнительные задания студентам с более высоким уровнем языковой подготовки и т. д. При изучении материала модуля профессионального общения преподаватель старается активизировать уже имеющиеся у обучающихся знания по специальности, полученные при изучении других дисциплин, что часто является затруднительным, поскольку во многих случаях ИЯ преподается на первом и втором курсах. В данном случае преподавателю приходится приобретать и совершенствовать свои собственные знания, связанные с будущей специальностью обучающихся, чтобы в процессе освоения студентами профессиональной тематики на ИЯ выступить недостающим звеном, оптимизирующим учебный процесс. Однако без такой гибкости и корректировки (методической мобильности) своей де-

тельности невозможно выстроить эффективную работу в предложенных условиях.

Лингводидактический процесс в группах иностранных студентов носит несколько иной характер по сравнению с обучением русскоязычных студентов. Преподавателю необходимо учитывать не только объективный уровень владения ИЯ и междисциплинарные знания студентов, но и другие характеристики, такие как языковая среда обучения или влияние национально-культурных особенностей обучающихся. Иностранные студенты, в частности представители разных культур (арабской, индийской и др.), в различной степени владеют языком, на котором осуществляется преподавание или который изучается в качестве иностранного (в МГУ им. Н.П. Огарёва – это русский и английский языки). В процессе обучения преподавателю часто приходится проявлять «языковую гибкость»: варьировать языки общения (русский и английский), широко использовать невербальные средства коммуникации (жесты, мимику и пр.), поскольку таким же образом коммуницируют многие студенты.

Некоторые ученые подчеркивают важность «риторического» аспекта как части лингводидактической компетенции преподавателя в педагогической деятельности при обучении ИЯ как русских, так и иностранных студентов, когда преподаватель не только разъясняет те или иные языковые явления согласно учебному плану, но и отвечает на вопросы, казалось бы, не требующие ответа, но интересующие обучающихся. Это может касаться явлений, которые отсутствуют в их родном языке, необходимости изучать те или иные правила, сведений по истории языка, дополнительного материала и др. Преподаватель и студенты ведут диалог на равных, направляя учебный процесс в русло сотрудничества, что повышает мотивацию к изучению предмета, способствует его более эффективному освоению.

Таким образом, лингводидактическая компетенция преподавателя выступает одним из наиболее важных факторов в процессе лингвообучения в современных условиях. Важны не только внешние, но и внутренние факторы, влияющие на учебный процесс и эффективность языкового обучения.

Индивидуальные особенности личности студента и стратегии овладения языком. Наряду с профессиональными и личными качествами преподавателя, значительную роль в процессе обучения и освоения ИЯ играют особенности личности обучающегося. Это индивидуальные способности,

характер, темперамент, познавательные процессы, уровень образованности, степень владения родным языком или языком, на котором осуществляется обучение, наличие межкультурных знаний. От индивидуальных особенностей обучающихся зависит продуктивность процесса обучения, эффективность учебной деятельности, легкость овладения языком.

К сожалению, желание студентов знать ИЯ не всегда совпадает с их индивидуальными возможностями. Отметим, что способности к обучению, которыми студенты обладают в разной степени, можно разделить на три типа: «конвергентные способности, или интеллект, – способность решать задачи на основе применения имеющихся знаний; дивергентные способности, или креативность; обучаемость, или способность к обучению» [9, с. 190]. По мнению И.В. Богдановой, «значимым критерием обучаемости иностранному языку следует считать успешное оперирование изученным фонетическим, лексическим, грамматическим материалом» [2, с. 59]. По нашему мнению, задача преподавателя – правильно оценить полученные студентами умения и навыки, не забывая о том, что задачи обучения будут отличаться для студентов различных специальностей.

Успешное освоения ИЯ во многом определяется индивидуальными особенностями студента, например его темпераментом и характером. Проявления темперамента прослеживаются в манере поведения, действиях, сфере чувств, побуждениях, познавательной деятельности, особенностях речи, умении приспособиться к новым обстоятельствам. В силу своего темперамента некоторым студентам бывает непросто адаптироваться к новому учебному процессу. Преподавая ИЯ, мы сталкиваемся со студентами различного склада (характера): мотивированными и немотивированными, замкнутыми и открытыми, цельными и противоречивыми. Для одних студентов характерны ответственность и дисциплинированность: они всегда готовы к занятиям, не опаздывают, регулярно выполняют домашнюю работу, своевременно сдают все виды отчетностей, предусмотренных рабочей программой и, как следствие, успешно овладевают изучаемой дисциплиной. Другие, наоборот, не отличаются организованностью, хотя нередко обладают высоким показателем интеллектуальных способностей.

Важно отметить, что уровень владения родным языком также сказывается на эффективности лингводидактического процесса. Чем богаче словарный запас и знания студен-

тов в области грамматики родного языка, тем легче происходит усвоение иноязычного материала. Задача преподавателя в связи с этим – активизировать знания родного языка обучающихся, минуя языковую интерференцию.

Наличие межкультурных знаний у студентов является еще одним условием успешного обучения иностранному языку. Такие ученые, как И.А. Бодуэн де Куртенэ, Л.В. Щерба, подчеркивали необходимость изучения не только самого языка, но и мира носителей языка, их культуры, образа жизни, особенностей национального характера, менталитета. М.М. Бахтин писал о необходимости диалога культур, считая его одним из важнейших условий развития и становления личности. По мнению И.В. Лаптевой, Е.Д. Пахмутовой, в последнее время «остаётся все меньше преподавателей чисто традиционно-структурного направления, которые считают, что основная задача преподавателя иностранного языка в том, чтобы сообщать обучаемому основной набор фонетических и лексико-грамматических сведений и затем контролировать их усвоение. Преподаватели понимают, что они должны научить студента адекватно пользоваться иностранным языком в межкультурной коммуникации» [8, с. 59]. В современной высшей школе в содержание обучения иностранным языкам включаются материалы страноведческого, лингвострановедческого, культуроведческого характера.

Говоря о важности индивидуальных особенностей личности студента при обучении ИЯ, нельзя не упомянуть такие познавательные процессы, как внимание, восприятие, мышление, память: «...память как один главных механизмов в речевой деятельности человека является предметом наблюдения и изучения в лингводидактике» [4, с. 38]. Психологические исследования (П.П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.А. Смирнова, В.П. Зинченко и др.) доказывают, что произвольно лучше запоминается материал, связанный с активной мыслительной деятельностью. Из этого следует, что для эффективного усвоения, например, лексики преподаватель должен не просто «задавать учить вокабуляр», а группировать его по смысловому, тематическому, функциональному признаку и пр. Однако память, внимание, восприятие являются сугубо индивидуальными, часто врожденными, субъективными характеристиками, которые преподаватель может только помочь развить.

Таким образом, для получения ожидаемых результатов при обучении ИЯ преподавателю

необходимо уделять большое внимание личности каждого студента, участвующего в педагогическом процессе. Учет преподавателем перечисленных личностных составляющих обучающегося как субъекта совместной учебной деятельности оптимизирует учебный процесс и реализует «принцип равноправия, уважительного отношения к каждой личности как равноправному партнеру» [3]. Индивидуальный подход предполагает чуткость и такт преподавателя по отношению к студентам, умение выслушать, а также прогнозировать результаты и последствия своих действий. Преподавателю необходимо помнить о том, что у каждого есть слабые и сильные стороны, стараться не сравнивать студентов, а грамотно развивать их достоинства и нивелировать недостатки.

Говоря о стратегиях овладения иностранным языком или стратегиях учения/обучения ИЯ, необходимо учитывать не только умственные когнитивные процессы, но и основные элементы аффективной сферы личности студента: мотивацию, уровень тревожности, самооценку, скованность/раскованность, склонность к риску, эмпатию, экстравертность; некоторые организационные приемы и методы: ситуации, когда обучающиеся задают вопросы, используют языковую догадку, дедуктивный метод, повторяют правила и выполняют упражнения, применяют различные способы запоминания, самостоятельно оценивают и корректируют свою деятельность, владеют невербальными способами общения и др. По мнению О.Г. Серебрянцевой, «обязательной и константной характеристикой стратегий является их осознанность субъектом деятельности, и только в таком случае действия субъекта учения могут оцениваться как стратегии» [10, с. 8]. Так, внутренняя мотивация, когда студенты хотят не просто получить диплом о высшем образовании, а приобрести практические навыки и стать высокопрофессиональными специалистами, является примером осознанной деятельности, т. е. стратегии. Внешняя мотивация задается преподавателем, задачей которого является показать студенту «на практических примерах, что знания, умения, навыки и компетенции, сформированные на его дисциплине, действительно будут нужны в его будущей профессиональной деятельности, тем самым постоянно стимулируя интерес к изучению дисциплины» [5, с. 2].

Наряду с вышеперечисленными аспектами, мы считаем, что такой фактор смешанного характера, как межкультурное взаимодействие, имеет большое значение в процессе

лингвообучения в современной высшей школе, особенно в крупных вузах нашей страны, ориентирующихся на международное сотрудничество и обучающихся студентов из ближнего и дальнего зарубежья.

Межкультурное взаимодействие. Влияние той или иной культуры, к которой принадлежит студент, на учебный процесс, в том числе языковое обучение, безусловно, имеет место в современной мультикультурной реальности. Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез оперируют понятием «межкультурное обучение» и подчеркивают важность языкового образования в рамках межкультурной парадигмы [6, с. 55]. К тем факторам, которые обуславливают необходимость межкультурного обучения, ученые относят лингвоэтнокультурную самоидентификацию личности, поликультурную экономическую и социальную реальность, мультилингвальный контекст, а также международное сотрудничество и межкультурный обмен и др. [Там же, с. 55].

Мы считаем, что национально-культурные особенности обучающихся, прежде всего, диктуют свои организационно-методические условия педагогической деятельности. Например, в МГУ им. Н.П. Огарёва иностранные студенты восточных культур чаще, чем русские студенты, нарушают организационный режим – пропускают занятия, опаздывают, громко разговаривают, подсказывают, перебивают друг друга и преподавателя и более эмоционально ведут себя на занятиях. Преподавателю, по нашему мнению, следует в данном случае не только применять определенные меры дисциплинарного воздействия, но и принять во внимание тот факт, что непунктуальность, эмоциональность, коллективизм и т. д. являются неотъемлемой частью восточной культуры, а также искать и находить компромиссы и оптимальный подход к организации учебного процесса.

Интересным, на наш взгляд, является то, каким образом студенты-иностранцы общаются с преподавателем: вежливым и соответствующим правилам этикета в индийской культуре считается обращение *Ma'am/Sir* («Мэм/Сэр»), в арабской культуре – *Teacher* («Учитель»). Как представителю русской культуры, преподавателю более привычным и вежливым кажется обращение по имени и отчеству, но наш опыт показывает, что попытки «переучить» студентов заканчиваются использованием фразы *Excuse me?* («Извините?»), либо неудачей и не способствуют установлению взаимопонимания в процессе обучения и эффективно-

му взаимодействию. Как справедливо отмечают Ю.В. Шмарион и Г. Болд, социальные и образовательные технологии должны учитывать национальные особенности данного контингента студентов, обучающихся в российских вузах, и трудности, возникающие в ходе коммуникации: «Каждый этнос имеет свои методы и подходы, применяемые в педагогическом процессе, которые необходимо принимать во внимание в процессе обучения иностранных студентов» [12, с. 50]

Лингвообучение студентов разных культур отличается и в плане скорости освоения материала, степени трудности для них различных аспектов языка. Студенты-арабы, обучающиеся на английском языке, быстрее и легче осваивают русский язык, начиная с алфавита, чтения, говорения на простые темы. Изучение русского языка студентами-индийцами происходит в более медленном темпе, трудным является освоение правильного произношения и техники чтения. Одной из причин такой ситуации, как нам видится, является большая включенность студентов-арабов в мультилингвальный контекст – большая открытость, интерес и готовность к общению с носителями русского языка и познанию другой культуры, несмотря на любовь и уважительное отношение к своей культуре и соотечественникам. Студенты из Индии, напротив, стремятся к изоляции от представителей других культур в условиях жизни в чужой стране, предпочитая общаться друг с другом в рамках своей учебной группы.

Что касается латинского языка, преподаваемого в Медицинском институте МГУ им. Н.П. Огарёва иностранным студентам на английском языке, большинство студентов из Индии, напротив, по сравнению со студентами из арабских стран, владея английским языком намного лучше (для многих студентов-индийцев он является родным), быстрее осваивают вводный курс, запоминают грамматические правила, выполняют тренировочные упражнения и показывают более высокие результаты по текущему и итоговому контролю знаний.

На лингводидактический процесс, по нашему мнению, немалое влияние оказывают обстоятельства жизни обучающегося, причины и цель изучения ИЯ. В МГУ им. Н.П. Огарёва русские студенты ФИЯ изучают несколько иностранных языков, большинство из них поступили на данный факультет по собственному желанию в результате серьезной довузовской подготовки. Их целью выступает овладение ИЯ на профессиональном уровне, по-

этому они психологически и интеллектуально готовы к длительному и непростому процессу лингвообучения. Студенты неязыковых специальностей, напротив, не рассматривают ИЯ в качестве учебного предмета, играющего важную роль в развитии их личности или успешном овладении будущей специальностью. Преподавание ИЯ осуществляется в основном на первом и втором курсах, носит краткосрочный характер, большая часть студентов нелингвистических специальностей «вынуждена» изучать ИЯ как обязательный предмет, предусмотренный учебным планом. Находясь в привычной для себя среде (язык, культура, быт, климат и т. д.), они не считают ИЯ необходимым звеном в организации своей жизнедеятельности.

Иностранные студенты также «вынуждены» изучать ИЯ, но в качестве в высшей степени необходимого механизма в процессе адаптации в чужом этнокультурном окружении к новым для них условиям. Целью студентов-иностранцев, изучающих русский язык как иностранный, например, в Медицинском институте, является не освоение ИЯ, а овладение своей специальностью. Однако им приходится налаживать новые коммуникативные связи как на бытовом, так и учебно-профессиональном уровне, в целях эффективного межкультурного взаимодействия и успешной учебной деятельности, понимая, что от знания ИЯ зависит их настоящее и будущее.

Таким образом, влияние той или иной культуры, взаимодействие культур и необходимость учета данного фактора выступают неотъемлемой составляющей процесса лингвообучения в вузе.

Выводы. Новые условия развития образования требуют коррекции профессиональной подготовки будущих преподавателей ИЯ для высшей школы. Однако модернизация системы высшего образования должна заключаться не только в применении инновационных подходов к подготовке выпускников, но и в совершенствовании преподавательской деятельности на этой методологической основе. В современных условиях введение курсов повышения квалификации преподавателей ИЯ в целях роста уровня методической мобильности, а также разработка учебных курсов в рамках межкультурного обучения являются необходимым условием для формирования и поддержания высокого профессионализма преподавательских кадров и эффективной реализации лингводидактического процесса в высшей школе.

Список литературы

1. Аржанова А.И., Панкова Н.Б. Становление лингводидактики как самостоятельной научной дисциплины в работах американских и английских ученых // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12. Ч. 3. С. 85–87.
2. Богданова И.В. Критерии и факторы обучаемости иностранному языку // Вестн. Иркут. гос. тех. ун-та. 2006. № 2(26). С. 59.
3. Вербицкая В.Д. Психолого-педагогические и лингводидактические аспекты обучения иностранным языкам в неязыковых вузах [Электронный ресурс] // Гуманит. вестн. 2015. № 8(34). URL: <http://www.hmbul.ru/articles/294/294.pdf> (дата обращения: 25.01.2022).
4. Ворожцова И.Б. В Основы лингводидактики: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям «Филология», «Теория и методика преподавания иностранных языков и литератур». Ижевск, 2007.
5. Галкина Е.Н. Мотивация учебной деятельности в вузе [Электронный ресурс] // Мир науки. 2017. Т. 5. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN217.pdf> (дата обращения: 25.01.2022).
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. 3-е изд., стер. М., 2006.
7. Казакова О.П. Лингводидактическая компетенция преподавателя иностранного языка для специальных целей // Вестн. Перм. нац. исслед. политех. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. № 4. С. 71–76.
8. Лаптева И.В., Пахмутова Е.Д. Преподаватель иностранного языка как тьютор при формировании лингво- и социокультурных знаний // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2020. № 1(49). С. 59–65.
9. Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Ковас Ю.В. Индивидуальные различия в способностях к обучению: возможности и перспективы психогенетических исследований // Вопросы образования. Теоретические и прикладные исследования. 2012. № 4. С. 186–199.
10. Серебрянцева О.Г. Психологические особенности применения аффективных стратегий обучения студентами неязыкового вуза в процессе овладения иностранным языком: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
11. Шаталов М.А. Методология отбора и структурирования содержания учебных курсов [Электронный ресурс] // Междунар. журн. экспериментального образования. 2012. № 4-2. С. 274–278. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=4062> (дата обращения: 16.03.2020).
12. Шмарион Ю.В., Болд Г. Проблемы этнокультурной коммуникации иностранных студентов в региональном вузе // Научный результат. Социология и управление. 2016. Т. 2. Вып. 2. С. 46–51.

1. Arzhanova A.I., Pankova N.B. Stanovlenie lingvodidaktiki kak samostoyatel'noj nauchnoj discipliny v rabotah amerikanskih i anglijskih uchenyh // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2017. № 12. Ch. 3. S. 85–87.

2. Bogdanova I.V. Kriterii i faktory obuchaemosti inostrannomu yazyku // Vestn. Irkut. gos. tekhn. un-ta. 2006. № 2(26). S. 59.

3. Verbickaya V.D. Psichologo-pedagogicheskie i lingvodidakticheskie aspekty obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovykh vuzakh [Elektronnyj resurs] // Gumanit. vestn. 2015. № 8(34). URL: <http://www.hmbul.ru/articles/294/294.pdf> (data obrashcheniya: 25.01.2022).

4. Vorozhchova I.B. V Osnovy lingvodidaktiki: ucheb. posobie dlya studentov vysshih uchebnykh zavedenij, obuchayushchihya po special'nostyam «Filologiya», «Teoriya i metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov i literatur». Izhevsk, 2007.

5. Galkina E.N. Motivaciya uchebnoj deyatel'nosti v vuzе [Elektronnyj resurs] // Mir nauki. 2017. T. 5. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN217.pdf> (data obrashcheniya: 25.01.2022).

6. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie. 3-e izd., ster. M., 2006.

7. Kazakova O.P. Lingvodidakticheskaya kompetenciya prepodavatelya inostrannogo yazyka dlya special'nykh celej // Vestn. Perm. nac. issled. politekh. un-ta. Problemy yazykoznanija i pedagogiki. 2015. № 4. S. 71–76.

8. Lapteva I.V., Pahmutova E.D. Prepodavatel' inostrannogo yazyka kak t'yutor pri formirovanii lingvo- i sociokul'turnykh znaniy // Gumanitarij: aktual'nye problemy gumanitarnoj nauki i obrazovaniya. 2020. № 1(49). S. 59–65.

9. Malyh S.B., Tihomirova T.N., Kovas Yu.V. Individual'nye razlichiya v sposobnostyah k obucheniju: vozmozhnosti i perspektivy psihogeneticheskikh issledovanij // Voprosy obrazovaniya. Teoreticheskie i prikladnye issledovaniya. 2012. № 4. S. 186–199.

10. Serebryanceva O.G. Psichologicheskie osobennosti primeneniya affektivnykh strategij ucheniya studentami neyazykovogo vuzа v processe ovladeniya inostrannym yazykom: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M., 2006.

11. Shatalov M.A. Metodologiya otbora i strukturirovaniya soderzhaniya uchebnykh kursov [Elektronnyj resurs] // Mezhdunar. zhurn. eksperimental'nogo obrazovaniya. 2012. № 4-2. S. 274–278. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=4062> (data obrashcheniya: 16.03.2020).

12. Shmarion Yu.V., Bold G. Problemy etnokul'turnoj kommunikacii inostrannykh studentov v regional'nom vuzе // Nauchnyj rezul'tat. Sociologiya i upravlenie. 2016. T. 2. Vyp. 2. S. 46–51.

The specific features of the implementation of the linguodidactic process in the modern higher school (based on National Research Ogarev Mordovia State University)

The article deals with the different factors defining the dynamics, efficiency and results of the linguodidactic process in the modern higher school. The urgency of the appeal to the theme is caused by the necessity of conducting the linguodidactic studies in the new pedagogical conditions, aimed at improving the efficiency of the teaching process of the foreign language.

Key words: linguodidactics, linguodidactic competence of teachers, individual peculiarities of student's personality, strategies of mastering the language, intercultural interaction.

(Статья поступила в редакцию 01.02.2022)

Ю.С. ЗАЙЦЕВА
(Стерлитамак)

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ ФИЛЬМОМ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Раскрывается методика работы с учебным фильмом на уроках в младшей школе. Изучена эффективность применения учебных фильмов, отвечающих возрастным особенностям младших школьников, а также разработана система упражнений на преддемонстрационном, демонстрационном, последедемонстрационном этапах работы с видеорядом "Goldilocks and the Three Bears".

Ключевые слова: учебный фильм, средство обучения, преддемонстрационный этап, демонстрационный этап, последедемонстрационный этап, канал восприятия, коммуникативная ситуация.

В настоящее время английский язык – язык мирового общения, а возросшая потребность в его знании обусловлена интеграционными процессами, протекающими во всех

сферах жизнедеятельности людей. Владение английским языком создает благоприятные условия для социальной адаптации учащихся к современной жизни.

Изучение английского языка обязательно на всех ступенях обучения. Эффективность усвоения школьниками во многом определяется выбранными средствами обучения. Использование видеофильма как средства обучения английскому языку на начальной ступени обучения обусловлено возрастными особенностями детей младшего школьного возраста, для которых характерны недостаточная дифференцированность восприятия, переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению [3, с. 250]. Его применение способствует развитию различных сторон психической деятельности учащихся, прежде всего внимания и памяти. Чтобы понять содержание фильма, школьникам необходимо приложить определенные усилия, поэтому произвольное внимание переходит в произвольное, его интенсивность способствует процессу запоминания. Одновременное использование различных каналов поступления информации (слуховое, зрительное, моторное восприятие) положительно влияет на прочность сохранения в памяти страноведческого и языкового материала.

Актуальность исследования обусловлена широкими возможностями учебного фильма как средства обучения, отвечающего возрастным потребностям обучающихся и позволяющего моделировать ситуацию реального общения. Целью данной работы является разработка технологии работы с видеофильмом в рамках классно-урочной системы по “Goldilocks and the Three Bears”.

Объектом исследования является процесс обучения английскому языку в начальных классах. Предмет исследования – методика использования учебных фильмов “Goldilocks and the Three Bears”, предусмотренных УМК «Английский в фокусе» (“Spotlight”) для 4-го класса.

Учебный фильм представляет собой видеоряд с закадровым текстом и музыкальным сопровождением, создаваемый для визуального обучения с целью более качественного овладения обучающимися каким-либо действием или методикой. Использование аутентичных видеоматериалов позволяет воспринять большой объем информации сразу по двум каналам – зрительному и слуховому – и аудиовизуально предъявлять вариативные коммуникативные

ситуации, под которыми понимается «динамическая система взаимодействующих конкретных факторов объективного и субъективного плана (включая речь), вовлекающих человека в языковую коммуникацию и определяющих его речевое поведение в пределах одного акта общения в роли как говорящего, так и слушающего» [4, с. 174].

При использовании видеофильма как средства обучения необходимо соблюдать ряд условий [5, с. 1290]:

1) содержание используемых видеоматериалов соответствует реальному уровню владения учащимися языком;

2) длительность используемого видеофрагмента не превышает реальные возможности этапа урока;

3) ситуации видеофрагмента предоставляют интересные возможности для развития языковой, речевой, социокультурной компетенции учащихся;

4) контекст имеет определенную степень новизны;

5) текст видео сопровождается четкой инструкцией, направленной на решение конкретной и реалистичной учебной задачи.

Поскольку работа с видеоматериалом предполагает работу с текстом, то при просмотре видеофильма принято выделять три этапа работы. Необходимость такой работы заключается в том, чтобы снять трудности у учащихся в процессе просмотра видеоряда [6, с. 25].

Работа над видеофильмом традиционно включает преддемонстрационный этап (pre-viewing), демонстрационный этап (while-viewing) и последемонстрационный этап (postorafter-viewing). На преддемонстрационном этапе происходит снятие языковых трудностей за счет введения новой лексики, анализа незнакомых для обучаемых разговорных формул, лингвострановедческих реалий [1, с. 33]. На демонстрационном этапе осуществляется просмотр видеоролика, проверка понимания содержания. Заключительный этап работы с учебным фильмом – последемонстрационный этап. На данном этапе проверяется эффективность использования обучаемыми предложенных на преддемонстрационном этапе ориентиров восприятия фильма.

Предметом нашего исследования является видеокурс, входящий в состав УМК «Английский в фокусе» (“Spotlight”) для 4-го класса. Видеоматериал включает новую лексику, диалоги, песни, а также основные языковые модели, которые учащиеся изучают в каждом мо-

дуле. Работа с видео осуществляется по мере прохождения материала учебника.

Все интерактивные задания, записанные на диск, есть в печатной форме в учебнике, однако возможность воспринимать информацию сразу по визуальному и аудиальному каналам обеспечивает лучшее усвоение. В качестве учебных фильмов целесообразно выделить серию анимационных фильмов по сказке “Goldilocks and the Three Bears”, тексты к которой представлены в учебнике. Учебник УМК «Английский в фокусе» (“Spotlight”) для 4-го класса разбит на 2 вводных урока, 8 модулей, в рамках которых предусмотрено по 8 уроков, и 2 урока, посвященных праздникам (Новому году и Первому апреля). На работу со сказкой отведен весь 5-й урок в каждом модуле. Длительность каждого ролика составляет от 1 до 2 минут.

Основным умением, формируемым в процессе работы с учебным фильмом, является аудирование. Однако в ходе восприятия иноязычной речи на слух возникает ряд трудностей, связанных с ее пониманием, в связи с чем существуют определенные виды опор: вербальные, невербальные и художественно-образительные [7, с. 180]. Учебный фильм, включающий не только аудиодорожку, но и изображение героев, их мимику, жесты, является синтезом всех трех видов опор.

На основе книги для учителя “Spotlight” для 4-го класса нами предложена следующая форма организации работы с учебными фильмами. Работа на преддемонстрационном этапе с видеофрагментом сказки “Goldilocks and the Three Bears” начинается с ознакомления детей с названием сказки. Необходимо обратить внимание на слово *Goldilocks*, которое не составляет ни активный, ни пассивный словарь учащихся.

Учитель просит учеников предположить, о чем будет данный учебный фильм, опираясь на его название. В данном фрагменте встречается еще не изученная учащимися лексика, чтобы заблаговременно снять трудности, связанные с пониманием содержания, учитель объясняет значения лексических единиц *golden, curls, wood, worry, in a hurry, cool, don't go walking, on my way to*. Перед тем как начать просмотр фильма, учитель ставит задачу перед учениками назвать героев, встретившихся в этом фрагменте. Стоит отметить, что текст и иллюстрации к данному ролику есть в учебнике, так что целесообразно не открывать его до просьбы учителя.

После первого учащимся задается вопрос: *Who are the heroes of this video?* В случае затруднений необходимо показать видео еще раз. В ходе последующих показов ролика учащиеся повторяют фразы за героями, учитель останавливает ролик и переводит с учащимися реплики персонажей. Далее переходят к прочтению данного эпизода сказки: сначала читают хором вслед за учителем по строчке, а затем индивидуально. Можно также прочесть сказку по ролям.

На демонстрационном этапе предусмотрено выполнение трех упражнений. В первом модуле встретились следующие задания:

1. Первое упражнение – подстановочное упражнение на употребление предлогов, которые встречаются в видеоролике и в тексте (*complete the sentences*). Пропуски в предложениях *Don't go walking ... the wood, Goldilocks is ... a hurry, I can walk there on my way ... school* ученики заполняют предлогами. Данный вид работы позволяет отработать и закрепить в памяти детей постановку предлогов в определенных конструкциях (*in a hurry, on way to school, go walking in wood*).

2. Упражнение на замену выделенных слов на те лексические единицы, которые соответствуют содержанию видеоролика и текста: *Goldilocks has got brown eyes; She's got dark curls; The wood is cold*. Это упражнение расширяет семантические поля изучаемых слов, формируют прочные парадигматические связи (*blue-brown, golden-dark* – единицы одной лексической группы, *cool-cold* – синонимы).

3. Упражнение на выбор из предложенного списка слов той лексики, которая может послужить ответом на вопрос *What can Goldilocks see in the wood?* Предложенное задание развивает логическое мышление учеников, позволяет актуализировать уже пройденную лексику и создает ситуацию для ее употребления.

На следующих уроках, отведенных на работу со сказкой, необходимо начинать преддемонстрационный этап с припоминание уже изученных роликов и прогнозирования дальнейшего развития событий. На этом этапе также предусмотрена семантизация новой лексики: *porridge, break the rule, pot, return* (module 2), *knock, luck, inside, have a look, horrid* (module 3), *find, sweet dream, cream, soft, for a while, stay, smile, never mind the chair, upstairs, in no time* (module 5), *mine, fair* (module 6), *check, up the stairs, even* (module 7), *mistake, be sorry, cry, worry, remind, share, tune* (module 8).

Перед просмотром каждого эпизода учитель дает установку на просмотр. Задачи, поставленные перед учащимися:

1) назвать новых героев или сказать фразу, которую каждый день говорит мама главной героине (module 2);

2) назвать блюдо, которое встретилось в ролике (module 3);

3) определить предмет мебели, названный в видео (module 4, 5);

4) определить, что предлагает сделать Mummy bear (module 6) и Daddy bear (module 7);

5) определить, куда предложила пойти Goldilocks (module 8).

В ходе просмотра учитель может останавливать видеоролик и просить учащихся предположить, что будет происходить дальше (использование приема «стоп-кадр» – frozen frame). Данный вид работы активизирует речемыслительную деятельность учеников, вовлечет их в ход работы, усилит интерес узнать, были ли верны их догадки. Для детального понимания содержания эпизодов необходимо осуществлять перевод реплик героев и автора. Целесообразно также работать над фонетическими навыками и навыками чтения. Прослушивание слов персонажей облегчит их прочтение, позволит соотнести звуковую и графическую формы слов. В видеофильмах ко 2, 4, 5, 7, 8-м модулям содержатся и отрывки с песнями. Учитель предлагает учащимся прослушать песню еще раз. Затем он читает песню по строчке. Учащиеся слушают, следят за текстом и повторяют хором и индивидуально. После прочтения и перевода всего отрывка и отработки песенного фрагмента можно спеть с учащимися предложенную песню, сопровождая ее жестами. Данный вид работы разнообразит деятельность учащихся, а невербальные средства обеспечат лучшее запоминание лексических единиц. На демонстрационном этапе работы с каждым эпизодом учащиеся выполняют три упражнения, за исключением 4-го и 7-го уроков работы со сказкой, в рамках которых на преддемонстрационном этапе предусмотрены 2 задания.

Рассмотрим типы упражнений, выполняемых на демонстрационном этапе.

1. Упражнение *complete the sentences*, встречающееся в 1-м модуле, характерно и для 2, 5, 6-х модулей. Во втором модуле таким образом происходит закрепление предлогов в конструкциях *listen to me, a girl with long golden curls, on her way to, take a walk through the wood, live in the wood*, в пятом мо-

дуле – в словосочетаниях *in no time, think of your porridge, sleep on the soft bed, sleep for a while, stay warm in bed, wake with a smile*. В шестом же модуле данный тип упражнения направлен на проверку внимания учащихся, понимания и запоминания содержания ролика. Ученики заполняют пропуски в предложениях *“But where is mine?” says ... Bear, Mummy says, “Let’s...”, “Oh, dear! Oh, dear!” says the ... Bear, And the he sees Poor Bear’s..., Baby Bear says, “Now, I... a chair”* не предложениями, а знаменательными словами, которые встретились в данном контексте в видеофрагменте.

В рамках 8-го модуля предложено аналогичное упражнение, но в более сложной форме *copy the invitation and complete it*. Учащиеся заполняют пропуски лексикой из активного словаря в письме:

To the... ..,
Please come to my We can eat some ...
and some tea!
Love,
Goldie

2. Упражнение на установление соответствий *match and say* выполняется во 2-м и 6-м модулях. Во втором модуле ученики, используя прилагательные *golden, naughty, lovely, hot* из первого столбика и существительные *girl, curls, porridge, woods* из второго, соединяют их в словосочетания, устанавливая тем самым синтагматические связи, расширяя семантические поля слов. Полученные словосочетания *golden curls, naughty girl, lovely woods, hot porridge* соответствуют содержанию ролика. Аналогичное задание на построение словосочетаний приведено и в 6-м модуле. Однако задача этого упражнения – найти к слову из первого столбца рифмующееся с ним слово из второго столбца и составить из них пары *mummy-yummy, chair-bear, pot-hot, small-fall, girl-curl*.

3. Задание на совершенствование навыков диалогической речи *talk with your friend* разработаны к 2-му и 8-му модулям. Учащиеся, работая в парах, отвечают на специальные вопросы друг друга *What does Goldilocks’ mother tell her every day?, Where does she take a walk?, Who lives in the wood?, What do the bears have for breakfast?, Why can’t they eat the porridge?* (module 2) и *What lesson does the tale teach?, Why do you need friends?, What is your friend like?*. Вопросы к 8-му модулю требуют от учащихся более развернутых ответов, направлены не только на припоминание содержания

сказки, но и на активную мыслительную деятельность, содержат морально-нравственный воспитательный аспект.

4. Упражнение на восстановление графической формы уже изученных слов слова *guess the words* предусмотрено в рамках 3 модуля. Из букв *mohe, ridropge, rivoufate, seuho, odor* учащиеся составляют слова *home, porridge, favourite, house, door*.

5. Задание на выбор верного ответа *read and choose* проводится на 3-м и 4-м модулях. Учащиеся выбирают один из двух вариантов в предложениях *Goldilocks comes to the school / the house, She gives 2 / 3 knocks on the door, She goes inside / outside, Her favourite food is porridge / salad* в 3-м модуле и правильный ответ на вопросы *What does Goldilocks like for breakfast? – a) burgers; b) porridge, How does she like her porridge? – a) hot; b) cold, Which chair does she like? – a) burgers; b) porridge* в 4-м модуле. Данное упражнение предназначено для проверки понимания изученного, тренировки памяти.

6. Упражнение на восстановление последовательности *put in the correct order*, выполняемое в третьем модуле. Учащиеся располагают действия *A) Heat and stir for 5 minutes, B) Put the water and porridge oats in a pot, C) Eat it with sugar or honey, D) Add some milk and a little salt* таким образом, чтобы у них получилась технология приготовления каши. Однако это упражнение требует введения новых слов *heat, stir, porridge oats, add*, которое необходимо осуществить до его выполнения путем прямого перевода. Данный вид задания развивает логическое мышление учеников, не только обеспечивает усвоение языковых знаний, но и направлено на осуществление практической деятельности, соответствует принципу связи теории с практикой, что еще больше стимулирует интерес учащихся.

7. Задание творческого типа выполняются в рамках 4, 5, 6-х модулей. В 4-м модуле учащиеся работают над заданием *replace the words in bold to make your own poem*. Учащимся предложено следующее стихотворение:

Please put my burgers
In a pretty little pot.
I like them for my dinner
And I like them nice and hot!
Burgers, burgers,
As tasty as can be.
Burgers, burgers,
The only food for me!

Учащиеся заменяют слова *burgers, them, dinner*, создавая свое собственное стихотворение. В процессе этого они актуализируют уже изученную лексику и развивают воображение. На развитие воображения и совершенствования навыков устной речи направлено и упражнение *What is Goldie dreaming about? Draw and say* в 5-м модуле. Ученикам предложена иллюстрация с изображением спящей героине, и они придумывают ее сны, рисуют их и презентуют свои рисунки, подготавливая небольшой монолог. Данное упражнение целесообразно дать в качестве домашнего задания. В 6-м модуле предусмотрено выполнение аналогичного задания *Design a chair for Baby Bear! Present the picture to the class*. Дети сами проектируют стул, которой подходил бы для медвежонка, и описывают его.

8. Задание типа *correct the wrong* в 5-м модуле аналогично упражнению из 1-го модуля, однако его сложность заключается в том, что ученики сами выявляют ошибку в предложении, а затем исправляют ее. В предложениях *Goldilocks says, "I need a chair", The bed is nice and big, Think of your porridge with lots of milk, Sleep with a smile* учащиеся меняют *chair на bed, big на small, milk – cream, sleep – wake*. Данным упражнением учитель проверяет понимание учащегося содержания видеоролика, его внимательность.

9. Задания на актуализацию изученной лексики *read, look and say* выполняется в 7-м модуле. Детям предлагается текст, в котором вместе определенных слов изображены картинки. Задача детей – прочесть текст, заменяя изображения лексическими единицами уже из активного словаря (*crying, porridge, chair, sleep, bed*).

10. Задание типа *complete the joke* для 7-го модуля. Учащиеся из предложенных слов составляют реплики диалога, чтобы рассмешить медвежонка, изображенного в грустном настроении. Слова *bear, How, can, fly?, a, make, you* ученики соединяют в первую реплику *How can a bear make you fly?*, вспоминая при этом порядок слов в специальном вопросе. Из слов ко второй реплике *on, Put, bear-o-plane, a, him* дети составляют предложение *Put a bear-o-plane on him*. Данный вид упражнения стимулирует мыслительную деятельность учащихся, знакомит учащихся с английским чувством юмора.

11. Упражнение типа *Who says these words?* выполняется в рамках 8-го модуля. Ученики определяют, каким персонажам принадлежат

фразы *Come with me, Who's this? Who's this?, The Goldie lifts her sleepy head, I'm very sorry.* Учитель таким образом проверяет понимание детей материала, совершенствует их память.

Формой проверки правильности выполнения данных упражнений служат самоконтроль или взаимоконтроль. Учитель выводит на экран или доску правильные ответы, ученики сверяют свои варианты с ними или проверяют работу одноклассника. Задания же творческого типа целесообразно проверять учителю, т. к. происходит оценивание не только полноты и грамотности высказывания, но и креативности учащегося, его рисунка. Выполнение упражнений на совершенствование навыков диалогической речи также проводится под руководством учителя, между учениками создается атмосфера вовлеченности в общую деятельность, они составляют диалог, а учитель тем временем проходит мимо учащихся, контролирует, корректирует и оценивает их работы. Если рабочая группа учеников не очень большая, учитель может опросить каждую пару, предоставив перед этим время на подготовку.

На последемонстрационном этапе заданиями для учащихся могут послужить: описание предметов, локаций, которые наблюдают учащиеся по дороге в школу (module 1), составление диалога-расспроса (module 2), рисунок любимых продуктов с их подписями, небольшой рассказ о любимой и нелюбимой еде (module 3, module 4), описание своего сна (module 5), описание местоположений предметов в своей комнате (module 6), рассказ о своем дне и своих эмоциях (module 7). Заданием на последемонстрационном этапе после просмотра последнего видеоролика может послужить пересказ всей истории сказки.

Таким образом, мы приходим к следующим выводам.

1. Использование учебного фильма предполагает определенную технологию работы, состоящую из трех этапов: преддемонстрационного, демонстрационного и последемонстрационного.

2. При работе с учебными видеофильмами осуществляются все виды речевой деятельности (аудирование на демонстрационном этапе, чтение, письмо и говорение на последемонстрационном этапе), происходит актуализация уже изученных и введение новых лексических единиц и грамматических конструкций, а визуализация данной формы работы, отвечающая возрастным требованиям учащихся и

представленная в виде мультипликационного фрагмента, позволяет сделать урок ярче и интереснее.

3. Во время просмотра фильма возникает атмосфера совместной познавательной деятельности, что позволяет сконцентрировать внимание детей на изучении материала.

4. Учебный фильм создает условия для реальной ситуации общения, обеспечивает диалог учителя и ученика, которые обсуждают увиденное, делятся впечатлениями.

5. Выполнение на последемонстрационном этапе различных заданий творческого типа дает возможность учащимся проявить свою индивидуальность посредством использования иностранного языка, что является дополнительным побуждением к изучению данного предмета.

6. Неоспоримые достоинства использования учебного фильма – впечатления и эмоциональный подъем от полученной информации. Героями учебного фильма “Arthur & Rascal” являются щенята и котята, которые, как и дети 4-го класса, учатся в школе, имеют те же самые увлечения, знакомятся друг с другом. В сказке “Goldilocks and the Three Bears” главная героиня также находится в одной возрастной категории с учащимися 4-го класса. За счет смены впечатлений и эмоционального воздействия видеофильма формируется личностное отношение учащихся к увиденному, что позволяет удерживать внимание детей на работе с ним.

Список литературы

1. Верисокин Ю.И. Видеофильм как средство мотивации школьников при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2011. № 5. С. 31–35.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2003.
3. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М., 1997.
4. Скалкин В.Л. Структура устной иноязычной коммуникации и вопросы обучения устной речи на иностранном языке. М., 1991.
5. Солиева М.А. Использование видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка // Молодой ученый. 2015. № 10. С. 1289–1291.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. М., 2008.

7. Шукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учеб. пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М., 2011.

* * *

1. Verisokin Yu.I. Videofil'm kak sredstvo motivacii shkol'nikov pri obuchenii inostrannomu yazyku // Inostrannye yazyki v shkole. 2011. № 5. S. 31–35.

2. Gal'skova N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: posobie dlya uchiteleya. 2-e izd., pererab. i dop. M., 2003.

3. Muhina V.S. Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo. M., 1997.

4. Skalkin V.L. Struktura ustnoj inoyazychnoj kommunikacii i voprosy obucheniya ustnoj rechi na inostrannom yazyke. M., 1991.

5. Solieva M.A. Ispol'zovanie videomaterialov dlya formirovaniya kommunikativnoj kompetencii uchashchihhsya na urokah anglijskogo yazyka // Molodoj uchenyj. 2015. № 10. S. 1289–1291.

6. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Prodvinutyj kurs: posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i uchitelej. M., 2008.

7. Shchukin A.N. Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke: ucheb. posobie dlya prepodavatelej i studentov yazykovykh vuzov. M., 2011.



The organization of the work with an educational film at the lesson of the English language at primary school

The article deals with the methodology of the work with an educational film at the lessons of primary school. There is studied the efficiency of the use of the educational films corresponding with the age peculiarities of the younger schoolchildren. The author developed the system of the exercises at the pre-demonstration, demonstration and post-demonstration stages of the work with the visuals "Goldilocks and the Three Bears".

Key words: *educational film, teaching technique, pre-demonstration stage, demonstration stage, post-demonstration stage, perception channel, communicative situation.*

(Статья поступила в редакцию 01.02.2022)

Н.Л. БАЙДИКОВА
(Москва)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОСНОВА СИСТЕМЫ УПРАЖНЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Представлен обзор психолого-методической литературы по проблеме типологии упражнений в обучении иноязычной речевой деятельности. На основе анализа теоретического материала в структуре речевой деятельности выделено три группы действий по степени осуществления контроля над ними, что позволило учесть разработанные ранее в лингводидактике классификации и получить обобщенную систему упражнений.



Ключевые слова: *речевая деятельность, навык, умение, языковое упражнение, речевое упражнение, система упражнений.*

Разработка системы упражнений при обучении иностранному языку связана с выявлением существенных характеристик речевой деятельности, поскольку практический характер дисциплины «Иностранный язык» предполагает в качестве образовательного результата овладение иностранным языком в разных видах речевой деятельности, а не получение теоретических знаний о языке.

Цель данной статьи – представить обобщенную систему упражнений в обучении иностранному языку, основанную на психологической структуре речевой деятельности и учитывающую различные классификации упражнений по овладению иноязычной речевой деятельностью.

В общей психологии понятие деятельности человека подразумевает «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [21, с. 97]. При этом структурной единицей деятельности в процессуальном плане признается действие. Действия в составе деятельности имеют неоднородный, иерархический характер [19, с. 445]. При осуществлении деятельности действия выстраиваются в последовательную цепь [13, с. 156].

Одним из видов действий в составе деятельности является навык. В психологии под

навыком понимается «доведенное до автоматизма путем многократных повторений действия; критерием достижения навыка служат временные показатели выполнения, а также тот факт, что выполнение не требует постоянного интенсивного внимания (контроля)» [21, с. 236]. Из определения следует, что к свойствам навыка относятся его автоматизированность, скорость выполнения, неосознанность.

В свою очередь, навыки также могут иметь сложную структуру и состоять из ряда автоматизированных действий, т. е. простых навыков. Некоторые из автоматизированных движений Н.А. Бернштейн называет автоматизмами. Автоматизмы не имеют самостоятельного смысла, формируются и функционируют только в составе действий, которые решают определенную задачу [2, с. 222]. Навык понимается не только как само осуществляемое действие, но и как автоматизированный способ осуществления действия (операция) [19, с. 455].

Навыку обычно противопоставляется умение, но разные исследователи устанавливают разные типы отношений между этими двумя понятиями. На портале Национальной психологической энциклопедии приводится несколько определений, которые можно по выделяемым ими существенным характеристикам умения разнести по следующим группам.

1. Умение как первоначальная стадия формирования навыка: «способность выполнять какое-либо действие по определенным правилам. При этом действие еще не достигло автоматизированности» [7].

2. Умение как более высокий уровень выполнения действий по сравнению с навыками: «подготовленность человека к быстрому, точному, сознательному выполнению каких-л. действий на основе приобретенных знаний и навыков» [8].

3. Умение как качественный уровень совершения сложных действий: «способность хорошо и адаптивно осуществлять сложные, хорошо организованные модели поведения с тем, чтобы достигать некоторого результата или цели» [16].

4. Умение как более широкое понятие, включающее в себя навыки: «совокупность знаний и гибких навыков, обеспечивающая возможность выполнения определенной деятельности или действия в определенных условиях» [10].

5. Умение как сознательное действие: «подготовленность к теоретическим и практическим действиям, выполняемым быстро, точ-

но и сознательно, на основе усвоенных знаний, навыков и жизненного опыта» [18].

Как можно заметить, определения входят в определенные противоречия друг с другом. Например, в первом определении умение рассматривается как начальная стадия формирования навыка, а в остальных – как более сложное образование, основанное на сформированных навыках, т. е. по времени образования следующее за ними. Отождествление первого этапа формирования навыка с выработкой умения базируется на том, что при овладении новым действием человеку приходится сознательно контролировать осваиваемое действие, а осознанность признается всеми исследователями неотъемлемой характеристикой умения. Для разрешения данного противоречия Б.В. Беляев разграничивает первичное умение («действие, которое совершается человеком впервые и с пониманием» [1, с. 27]) и вторичное умение, «которое основывается не столько на знаниях, сколько на навыках» [Там же, с. 28].

Причина затруднений в определении сущности первого этапа освоения деятельности кроется в том, на наш взгляд, что структуру деятельности некоторые исследователи сводят к двум компонентам – навыкам и умениям. Однако действия, входящие в деятельность, не обязательно приобретают качества навыка или умения. Как указывает С.Л. Рубинштейн, пока осваиваются новые для человека действия, «они являются сознательными действиями, цель которых заключается именно в освоении данного способа действия <...> Навык, таким образом, возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ выполнения действия» [19, с. 455].

Итак, в составе деятельности следует различать три группы действий по степени осуществления контроля над ними: сознательные неавтоматизированные действия, бессознательные автоматизированные действия (навыки и автоматизмы), сложные, комплексные действия с элементами сознательного и бессознательного (умения).

При таком подходе выстраивается следующая последовательность освоения какой-либо деятельности человеком. Приступая к новой для себя деятельности, человек совершает цепочку последовательных разнородных действий, в совокупности направленных на решение определенной задачи [2, с. 173]. Некоторые из действий могут быть уже привычными, освоенными ранее движениями, т. е. имеющими статус навыков или автоматизмов. При

этом выполнение всей цепочки действий в их совокупности будет находиться под контролем головного мозга. При многократных выполнениях деятельности часть неавтоматизированных действий автоматизируется, приобретая качество навыка, управление этими действиями передается на более низкие уровни управления движениями в мозговых системах [2, с. 220]. Внимание при этом освобождается от контроля таких действий, чтобы сконцентрироваться на коррекциях движений, не подвергшихся автоматизации. Таким образом, когда деятельность в пределах тренируемой цепочки действий будет освоена до уровня умения, в ней будет присутствовать действия разного характера: 1) большое количество навыков и автоматизмов, часть из которых уже имелись до начала освоения деятельности, а другая часть была приобретена в результате упражнений, 2) определенное количество действий, осуществляемых на сознательном уровне. Умение не может быть полностью автоматизированным, т. к. оно является системой действий разного уровня сложности и автоматизированности, которые совершаются каждый раз в новых условиях. Процессуальная последовательность становления деятельности сведена нами в табл. 1.

Формирование навыков и умений в процессе совершения деятельности в общей психологии изучалось на примере двигательной, физической активности человека. При обучении иностранному языку на первый план выходит речевая деятельность как особый вид

деятельности человека. С одной стороны, речевая деятельность обладает своей спецификой в отличие от других видов деятельности человека. С другой стороны, к речевой деятельности можно применить положения, касающиеся двигательной деятельности, ведь механизмы последней присутствуют и в речевой деятельности в виде движений артикуляционного аппарата [2, с. 177].

Кроме того, психологические основы деятельности, раскрытые учеными, применимы ко всем видам деятельности, в том числе интеллектуальной. С точки зрения общей теории деятельности речевое высказывание является комплексным деятельностным актом, характеризуется мотивом и целью и складывается из последовательных действий – речевых актов, имеющих промежуточные цели [12, с. 155].

В процессе речевой деятельности определенные действия приобретают качество навыков и умений, но среди психологов и методистов нет единства мнений по поводу их характера и состава. Говоря о компонентах иноязычной речевой деятельности, А.А. Леонтьев выделяет речевые навыки (речевые операции, доведенные до совершенства) и речевые умения – способность «правильно и уместно выразить в речи определенное содержание, гибко варьировать речевую форму при изменяющихся условиях общения» [11, с. 9].

И.А. Зимняя различает два вида навыков – языковые и речевые: «Навык может быть языковым, если автоматизируются средства формирования мысли посредством языка, и рече-

Таблица 1

Процессуально-операциональная структура деятельности человека

| Деятельность | |
|--|--|
| Начальный этап освоения деятельности | Продвинутый этап освоения деятельности |
| сознательные неавтоматизированные действия | сознательные неавтоматизированные действия |
| бессознательные автоматизированные действия (навыки и автоматизмы) | бессознательные автоматизированные действия (навыки и автоматизмы) |
| | У М Е Н И Я |

вым, если автоматизируются способ формирования и формулирования мысли (связность, сочетаемость и др.)» [9, с. 140]. Но, как замечает сама И.А. Зимняя, в работе она пользуется термином «речевой навык» как более общим, объединяющим в себе оба понятия [Там же].

С.Ф. Шатилов также подразделяет навыки речевой деятельности на языковые и речевые, но вкладывает в эти понятия несколько иной смысл, чем И.А. Зимняя. Под языковыми иноязычными навыками он понимает «навыки оперирования языковым (грамматическим, фонетическим, лексическим) материалом вне условий речевой коммуникации», которые обеспечивают при затруднениях в речи сознательную поддержку речевых навыков [22, с. 27]. Соответственно, речевые навыки функционируют в условиях, моделирующих естественное общение.

Языковые навыки как необходимый компонент становления иноязычной речевой деятельности признаются далеко не всеми методистами. Так, Е.И. Пассов отрицает целесообразность формирования языковых навыков и, соответственно, использования языковых упражнений на уроках иностранного языка. Е.И. Пассов в структуре иноязычной речевой деятельности выделяет только речевые навыки и речевые умения [17].

Еще одна позиция по отношению к навыкам в составе иноязычной речевой деятельности – их понимание как автоматизирован-

ных действий, имеющих недифференцированный характер по отношению к дихотомии «язык – речь» и функционирующих в виде «навыков» [3; 4]. Несмотря на разногласия в понимании навыков, все психологи и методисты единодушны в том, что речевые умения являются более высоким уровнем совершения речевых действий и включают в себя навыки оперирования языковым материалом.

Разнообразие позиций по поводу характера автоматизированных действий при осуществлении речевых актов повлекло за собой отсутствие единой типологии упражнений для овладения иноязычной речевой деятельностью. Так, Е.И. Пассов ограничивается только двумя видами речевых упражнений: условно-речевыми упражнениями для формирования и развития речевых навыков и собственно речевыми упражнениями для развития речевых умений [17, с. 142].

Поскольку С.Ф. Шатилов выделяет отдельно от речевых навыков языковые, он считает необходимым до выполнения учащимися речевых упражнений проработать неречевые упражнения, которые он подразделяет языковые, направленные на анализ языковых явлений, и предречевые, предназначенные для автоматизации языковых знаков, т. е. для формирования языковых навыков [22, с. 66].

В.А. Бухбиндер не классифицирует навыки речи на языковые и речевые и использует общий термин «навыки», которому наряду

Таблица 2

Системы упражнений для освоения иноязычной речевой деятельностью

| Авторы систем упражнений | Е.И. Пассов | С.Ф. Шатилов | В.А. Бухбиндер | И.Д. Салистра |
|--------------------------|--------------------|---|---|------------------------------|
| Цели упражнений | Виды упражнений | | | |
| Языковые знания | – | Неречевые языковые | Информационные (языковые) | – |
| Первичные умения | – | – | – | Подготовительные первичные |
| Языковые навыки | – | Неречевые предречевые | Операционные (предречевые, тренировочные) | Подготовительные предречевые |
| Речевые навыки | Условно-речевые | Условно-речевые (учебно-речевые, тренировочные) | | |
| Речевые умения | Собственно речевые | Подлинно- (естественно-) речевые | Мотивационные | Речевые |

с умениями противопоставлены знания языковых явлений. Соответственно этой триаде В.А. Бухбиндер предлагает три группы упражнений при обучении иностранному языку:

1) информационные (языковые) упражнения для осмысления и усвоения языкового материала;

2) операционные (предречевые, тренировочные) упражнения для формирования навыков;

3) мотивационные упражнения для совершенствования умения осуществлять речевые поступки в условиях, приближенных к реальным [4].

Некоторые методисты в вопросе обучения иноязычной речевой деятельности опираются на точку зрения психологов, считающих, что в самом начале освоения новых действий вырабатывается первичное умение. В соответствии с таким мнением И.Д. Салистра в группе подготовительных упражнений выделяет подгруппу первичных упражнений для выработки первичных умений узнавания и воспроизведения языковых фактов, за которой следует подгруппа предречевых упражнений для формирования навыков. Формирование речевых умений происходит с помощью речевых упражнений [20, с. 116].

Итак, типология упражнений для обучения иноязычной речевой деятельности напрямую зависит от концепции автора по поводу психологической структуры речевой деятельности, т. к. типы и виды упражнений направлены на формирование ее компонентов и представляют собой этапы овладения иноязычной речевой деятельностью (см. табл. 2).

Как показывает табл. 2, в качестве первого этапа освоения нового языкового материала в иноязычной речевой деятельности С.Ф. Шатилов и В.А. Бухбиндер называют упражнения, направленные на формирование знания учащихся языкового явления, а И.Д. Салистра – упражнения на выработку первичных умений. И в том и в другом случае характерной чертой упражнений является сознательный контроль речевых действий.

Осознание новых иноязычных единиц на первом этапе работы с ними соответствует положению общей психологии о сознательном характере действий при освоении новой цепочки действий в составе деятельности. Однако особенность принципа сознательности на уроках иностранного языка заключается не в том, чтобы учащиеся усвоили знания о языковой системе иностранного языка, а в том, чтобы при опоре на языковые знания овладеть

Таблица 3

Система упражнений для овладения иноязычной речевой деятельностью

| Этап | Тип упражнений | Объекты внимания при выполнении упражнения | Цель упражнений | Характер учебной задачи |
|------|---|---|--|-------------------------|
| 1. | Языковые (некоммуникативные) | Форма языкового явления, способ совершения действия | Формирование слухопроизносительно-го и графического образа языкового явления в памяти учащихся; языковых автоматизмов и языковых навыков | Неречевая |
| 2. | Условно-речевые (условно-коммуникативные) | Речевая функция языкового явления | Формирование речевых навыков (лексических/грамматических) во всех видах речевой деятельности | Речевая |
| 3. | Собственно-речевые (коммуникативные) | Содержание, смысл целостного высказывания | Развитие речевых умений аудирования, говорения, чтения, письма | Речемыслительная |

иностранным языком. Поэтому под термином «знание» подразумеваются не только и не столько теоретические знания о языковом явлении, но, как указывает В.А. Бухбиндер, так называемые практические языковые знания – приобретенные в процессе применения языка отражения языковых явлений [5, с. 145].

Наличие образов языковых явлений в памяти человека является необходимым условием владения языком [15, с. 40], а значит, упражнения первого этапа овладения иноязычной речевой деятельностью должны быть направлены на создание в памяти учащихся образа новой языковой единицы в единстве ее содержания и слухопроизносительной и графической форм. При этом теоретические знания в виде правил и инструкций служат вспомогательным средством и сознательной основой формирования этого образа. Языковые упражнения такого назначения предполагают работу всех анализаторов для создания многостороннего образа языкового явления: «прослушайте слова и поднимите руку, когда услышите названия животных» (слуховой анализатор), «повторите за диктором слова» (речедвигательный анализатор), «соедините названия животных с соответствующей картинкой» (зрительный анализатор), «подпишите картинки» (двигательный анализатор руки). В таких упражнениях одновременно с созданием образа языкового явления отрабатываются действия сличения поступающей чувственной информации с этим образом (рецепция) и действия извлечения этого образа из памяти (продукция). Р.П. Мильруд называет автоматизированную операцию извлечения языковых средств из долговременной памяти языковым автоматизмом [14, с. 31], что соответствует пониманию автоматизмов в общей психологии. Однако языковыми автоматизмами могут быть и другие действия, не выполняющие самостоятельной речевой задачи: выстраивание парадигмы слова, образование однокоренных слов, определение возможной сочетаемости слов.

Кроме работы с отдельными языковыми явлениями вне контекста, языковые упражнения могут предполагать оперирование на уровне фразы и предложения: «раскройте скобки, употребив глагол в нужной форме», «вставьте в пропуски подходящие по смыслу слова», «задайте к предложениям разделительные вопросы». В таких упражнениях тренируются более сложные действия, в состав которых входят языковые автоматизмы. В языковых упражнениях высказывания лишены речевой

направленности, и отрабатываемые действия с языковым материалом имеют статус языкового навыка.

Хотя название языковых упражнений вызывают определенные нарекания со стороны методистов, нам представляется возможным его использовать в силу закрепившейся в лингводидактике традиции. Условно-речевые (предречевые) упражнения во всех упомянутых системах, кроме системы Е.И. Пассова, являются переходным звеном между языковыми и собственно речевыми упражнениями. Е.И. Пассов отказывается от языковых упражнений, так как считает, что в правильно организованные условно-речевые упражнения могут обеспечить произвольное усвоение формы нового языкового явления путем его использования в речевой функции, т. е. сформировать речевые лексические и грамматические навыки. Но большинство методистов и авторов современных учебников по иностранному языку все же оставляют место в учебном процессе и для языковых упражнений. При этом следует подчеркнуть, что их доля в общем объеме учебного времени не должна превышать доли упражнений с речевой направленностью.

Собственно речевые упражнения призваны развивать речевые умения во всех видах речевой деятельности с опорой на сформированные на предыдущем этапе речевые навыки. Внимание коммуникантов направлено не на форму или функцию отдельных языковых явлений, а на смысл речевого произведения в целом, т. е. учебная задача является не просто речевой, а речемыслительной. Речевые умения включают в себя не только языковые и речевые навыки, но и неавтоматизированные действия с языковым материалом, поскольку «автоматизация понимания и употребления лексического и грамматического материала во всех случаях речевой деятельности невозможна» [6, с. 24].

Анализ психологической структуры речевой деятельности позволил представить систему упражнений по овладению иноязычной речевой деятельностью в виде трех типов упражнений, представляющих собой этапы формирования навыков и умений разных уровней (см. табл. 3).

Таким образом, представленная обобщенная система упражнений по овладению иноязычной речевой деятельностью опирается на концепцию трехэтапного формирования речевой деятельности и позволяет учесть все разработанные ранее в лингводидактике класси-

фикации упражнений. Данная типология использует устоявшиеся названия упражнений. Границы между типами упражнений определяются путем указания на цель упражнений, характер учебной задачи и объекты внимания при выполнении упражнений. Система упражнений по овладению иноязычной речевой деятельностью включает следующие типы упражнений.

1. Языковые (некоммуникативные) упражнения, направленные на формирование слухопроизводительного и графического образа языкового явления в памяти учащихся, языковых автоматизмов и языковых навыков.

2. Условно-речевые (условно-коммуникативные) упражнения для формирования речевых лексических и грамматических навыков во всех видах речевой деятельности.

3. Собственно речевые (коммуникативные) упражнения для развития речевых умений аудирования, говорения, чтения, письма.

Приоритет при обучении иноязычной речевой деятельности должен отдаваться двум последним типам упражнений, имеющим речевую направленность.

Список литературы

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., перераб. и доп.. М., 1965.

2. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. М., 1991.

3. Борзова Е.В. Упражнения и задания как главный фактор организации деятельности учащихся в иноязычном образовании // Иностранные языки в школе. 2015. № 7. С. 7–14.

4. Бухбиндер В.А. О системе упражнений // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. М., 1991. С. 92–98.

5. Бухбиндер В.А. Основы методики преподавания иностранных языков: учебник для ин-тов и фак. иностр. яз.. Киев, 1986.

6. Витлин Ж.Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения языкам // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 21–26.

7. Глоссарий психологических терминов / под ред. Н. Губина [Электронный ресурс]. URL: <https://vocabulary.ru/termin/umenie.html> (дата обращения: 15.09.2021).

8. Дудьев В.П. Психомоторика: словарь-справочник. М., 2008 [Электронный ресурс]. URL: <https://vocabulary.ru/termin/umenie.html> (дата обращения: 15.09.2021).

9. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: книга для учителя. М., 1985.

10. Иванова В.П., Палагина Н.Н. Учебный словарь и персоналии по возрастной и педагогической психологии. Бишкек, 2002 [Электронный ресурс]. URL: <https://vocabulary.ru/termin/umenie.html> (дата обращения: 15.09.2021).

11. Леонтьев А.А. Психологические основы обучения русскому языку как иностранному // Методика / под ред. А.А. Леонтьева, Т.А. Королевой. М., 1982. С. 4–11.

12. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969.

13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.

14. Мильруд Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 26–34.

15. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.А. Миролюбова, И.В. Рахманова, В.С. Цетлин. М., 1967.

16. Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера. М., 2002 [Электронный ресурс]. URL: <https://vocabulary.ru/termin/umenie.html> (дата обращения: 15.09.2021).

17. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.

18. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы. Справочное издание / авт.-сост. Н.И. Конюхов. М., 1992 [Электронный ресурс]. URL: <https://vocabulary.ru/termin/umenie.html> (дата обращения: 15.09.2021).

19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2007.

20. Салистра И.Д. К вопросу о системе уроков иностранного языка // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия. М., 1991. С. 111–123.

21. Современный психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб., 2007.

22. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособие для фак. и ин-тов ин. яз. Л., 1977.

* * *

1. Belyaev B.V. Ocherki po psihologii obucheniya inostrannym yazykam: posobie dlya prepodavatelej i studentov. 2-e izd., pererab. i dop.. M., 1965.

2. Bernshtejn N.A. O lovkosti i ee razvitii. M., 1991.

3. Borzova E.V. Uprazhneniya i zadaniya kak glavnyj faktor organizacii deyatelnosti uchashchihsvya v inoyazychnom obrazovanii // Inostrannye yazyki v shkole. 2015. № 7. S. 7–14.

4. Buhbinder V.A. O sisteme uprazhnenij // Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: hrestomatiya. M., 1991. S. 92–98.

5. Buhbinder V.A. Osnovy metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov: uchebnik dlya in-tov i fak. inostr. yaz.. Kiev, 1986.

6. Vitlin Zh.L. Navyki i umeniya v psihologii i metodike obucheniya yazykam // Inostrannye yazyki v shkole. 1999. № 1. S. 21–26.

7. Glossarij psihologicheskikh terminov / pod red. N. Gubina [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vocabulary.ru/termin/umenie.html> (data obrashcheniya: 15.09.2021).

8. Dud'ev V.P. Psihomotorika: slovar'-spravochnik. M., 2008 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vocabulary.ru/termin/umenie.html> (data obrashcheniya: 15.09.2021).

9. Zimnyaya I.A. Psihologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke: kniga dlya uchitelya. M., 1985.

10. Ivanova V.P., Palagina N.N. Uchebnyj slovar' i personalii po vozrastnoj i pedagogicheskoj psihologii. Bishkek. 2002 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vocabulary.ru/termin/umenie.html> (data obrashcheniya: 15.09.2021).

11. Leont'ev A.A. Psihologicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Metodika / pod red. A.A. Leont'eva, T.A. Korolevoj. M., 1982. S. 4–11.

12. Leont'ev A.A. Yazyk, rech', rechevaya deyatelnost'. M., 1969.

13. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M., 1975.

14. Mil'rud R.P. Navyki i umeniya v obuchenii inoyazychnomu govoreniyu. // Inostrannye yazyki v shkole. 1999. № 1. S. 26–34.

15. Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole / pod red. A.A. Mirolyubova, I.V. Rahmanova, V.S. Cetlin. M., 1967.

16. Oksfordskij tolkovyj slovar' po psihologii / pod red. A. Rebera. M., 2002 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vocabulary.ru/termin/umenie.html> (data obrashcheniya: 15.09.2021).

17. Passov E.I. Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu. M., 1991.

18. Prikladnye aspekty sovremennoj psihologii: terminy, zakony, koncepcii, metody. Spravochnoe izdanie / avt.-sost. N.I. Konyuhov. M., 1992 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vocabulary.ru/termin/umenie.html> (data obrashcheniya: 15.09.2021).

19. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. SPb., 2007.

20. Salistra I.D. K voprosu o sisteme urokov inostrannogo yazyka // Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: hrestomatiya. M., 1991. S. 111–123.

21. Sovremennyj psihologicheskij slovar' / pod red. B.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko. SPb., 2007.

22. Shatilov S.F. Metodika obucheniya nemecкому yazyku v srednej shkole: ucheb. posobie dlya fak. i in-tov in. yaz. L., 1977.

Psychological structure of speech activity as the basis of the system of exercises in teaching a foreign language

The article deals with the review of the psychological and methodological literature devoted to the issue of the typology of the exercises in teaching the speech activity. There are revealed three groups of the actions by the degree of their control in the structure of the speech activity on the basis of the analysis of the theoretical material that allowed to take into consideration the developed classifications in linguodidactics and to get the generalized system of the exercises.

Key words: *speech activity, skill, ability, language exercise, speech exercise, system of exercises.*

(Статья поступила в редакцию 14.02.2022)

ЛЮ ЦЗЭ
(*Волгоград*)

КИТАЙСКАЯ НАРОДНАЯ ПЕСНЯ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КНР

Актуальность темы исследования обусловлена важной ролью патриотического воспитания молодежи в современном китайском обществе, входящего в число приоритетных направлений образовательной политики КНР. Китайская народная песня рассматривается как средство воспитания патриотических качеств личности обучающегося.

Ключевые слова: *патриотическое воспитание, китайская народная песня, лирическая песня, обрядовая песня, эпическая песня.*

Китайская народная песня несет в себе патриотическое содержание, поскольку она является важной основой и источником музыкальной культуры китайской традиции, имеющей многовековую историю своего развития. Цель настоящего исследования заключается в том, чтобы выявить педагогический потен-

циал китайской народной песни в патриотическом воспитании обучающихся в Китае. Для достижения этой цели необходимо охарактеризовать образный диапазон текстов народных песен, который представлен в музыкальном наследии Китая, а также определить функциональные возможности народной песни как воспитательного средства вокального искусства.

Народная музыка используется как в общеобразовательных школах КНР на уроках музыки, так и в профессиональной подготовке студентов музыкальных факультетов, поскольку обладает высоким педагогическим потенциалом и помогает развивать необходимые патриотические качества личности молодежи. Использование народной музыки в учебно-воспитательном процессе, по мнению современных исследователей (Ван Линьхуа [1], Лю Чжоу [2], Чжао Юншань и Чжан Сюэфэнь [9] и др.), позволяет:

- создавать благоприятные условия для актуализации индивидуальных возможностей обучающихся;
- открывать перспективу саморазвития каждой личности.

Согласно китайской философии, человек должен находиться ближе к природе и относиться к ней как к живому организму, чтобы прожить свою жизнь в гармонии и всей ее полноте. По мнению Хуан Дуань, именно общение с народным музыкальным искусством, которое воспекает красоту родной природы, смелость народных героев, позволяет формировать миропонимание и мироощущение воспитанников, способствует формированию и развитию музыкально-эстетического вкуса, активизирует реализацию задач патриотического воспитания [3].

Важная роль в народной китайской музыке и песнях отводится родной природе, которая может быть представлена в одном произведении всеми временами года. Подобные аналогии с разными явлениями природы очень распространены в китайской народной музыке. О красоте родной природы свидетельствуют даже названия народных песен: «Когда растают на полях последние снега» («当最后的雪融化在田野»), «Весна на озере» («湖上的春天»), «Когда золотистыми искорками играют ветви ивы» («当金色的火花播放柳树枝»), «Легкий ветерок задувает свечу» («微风吹灭蜡烛») и др. [7].

В народных песнях повествуется о том, что родная природа рождает музыку, которая

является гармонией мира. Музыка, в свою очередь, оказывает глубокое влияние на состояние природы, таким образом, природа и музыка образуют единое целое, что в итоге воздействует на отношения между людьми. Музыка, посвященная родной природе, способствует воспитанию и проявлению лучших человеческих качеств, заложенных в людях, влияя на настроение, мысли, чувства и стремления людей.

По мнению Чжан Шаотун, китайские народные песни отличаются богатой и своеобразной мелодикой с оригинальным сочетанием различных интонационных, ритмических и тембровых средств выразительности [8]. Как подчеркивает Чжан Хуэй, национальная музыка и поэзия сформировались под влиянием китайской народной песни, которая вдохновляла великих поэтов и композиторов на новые творения, ставшие бессмертными именно благодаря духовному строю народных песен, миру отразившихся в них чувств и мыслей [6].

Благодаря тонкой музыкальной речи китайская народная песня содержит яркие образы природы. Например, в песне «Ручей» («流») поется о звонком ручье, бегущем с гор, а молодые люди гуляют вдоль ручья и поют песни о любви. Только особый музыкальный язык, которым обладает народная песня, способен выразить искренние чувства, о которых поется в песне.

Эмоциональной выразительностью и красотой картин родной природы отличаются песни «Я нарву полевых цветов» («不介意我摘些野花吧») и «Горная песня» («山歌»). Необычайно красивой мелодией отличается старинная народная песня «Волны Красной реки» («红河的波浪»).

Другим ярким примером народной лирической песни может служить девичья песня под названием «Проводы любимого» («看到一个心爱的人»). Девушка грустит и молится о том, чтобы сильный дождь задержал отъезд любимого человека. Текст и мелодия этой песни пронизаны светлым, искренним чувством молодой девушки. Лирическое настроение также передает песня «Вышиваю я цветок» («我绣花»), в которой девушки поют о любви, занимаясь рукоделием. Проводам невесты в дом жениха посвящена песня «Весной персик прекрасен и нежен» («在春天 桃子美丽而温柔»).

Еще одним примером шутилой девичьей народной песни является песня «Выбор жениха» («新郎的选择»), в которой девушка гада-

ет, кого же родители выберут ей в мужа. Эта песня также ярко передает озорное настроение девушки, которая теряется в догадках, подслушивая разговор родителей.

Противоположным настроением проникнута лирическая песня «Вода в реке» («*河里的水*»), в которой юноша смотрит на отражение луны в реке и тоскует по своей любимой. Минорным настроением также характеризуются лирические песни «Любовная» («*爱情*») и «Девушка жалуется» («*女孩抱怨*»), а также песня о любви без взаимности «Ветер с востока» («*东风*»). Печальная песня «Иволга» («*莺*») повествует о том, что смерть может забрать с собой даже сильного воина [6].

Среди народных песен есть так называемые обрядовые песни, содержание которых посвящено самым главным моментам в жизни человека: рождению, достижению совершеннолетия, заключению брака, смерти. Обрядовым песням посвящены исследования Цяо Цзяньчжун [4]. Примерами могут служить свадебные песни: исполняемые во время сватовства при передаче свадебных подарков («*Кипарисовый челн*» («*赛船*»), «*Одежда зеленого цвета*» («*绿色衣服*»), «*Новая башня*» («*新塔楼*») и др.), которые отличались жалобной мелодией, т. к. браки заключались без согласия и предварительного знакомства молодых. Свадебные песни, посвященные поездке за невестой, воспевали пышность и великолепие свадебного поезда («*Сто колесниц*» («*一百辆战车*»), «*Путь к невесте*» («*新娘的路径*») и др.). Обряду поднесения брачной чаши, когда новобрачные пьют вино, впервые увидев друг друга, посвящены песни «*Встреча невесты*» («*满足新娘*»), «*Ты величава*» («*你是伟大的*») [Там же].

Ярким патриотическим характером обладают народные эпические песни, в которых лирическое начало уступает место перечислениям заслуг героических предков. Героическим характером, по мнению Чжан Сяовэй, обладают песни-гимны – «*Светлая, светлая доблесть*» («*英勇*»), «*Воинственный*» («*好战*») – воспевающие царя, который положил конец войне. Царю, который научил людей выращивать хлеб посвящен гимн «*О, прекрасный*» («*噢, 真漂亮*»). Сохранились гимны, воспевающие героев, с именами которых связывались появление рода, излагались события, послужившие причиной национального праздника. Например, песня-гимн о походе Инь Цифу против гуннов – «*В шестую луну*» («*第六个月亮*»); песня о победах военачальника Фан Шу

«*Собирали мы просо*» («*我们收集了小米*»), «*Державный*» («*主权*»), «*Уединенный храм*» («*僻静的寺庙*»).

Каждый из гимнов воспевал одного героя, подробно излагал его биографию, при этом все герои гимна принадлежали к одному царственному роду. Исключением в этом плане являются гимны «*Рождение народа*» («*一个人的诞生*») и «*Пурпурная птица*» («*紫色的鸟*»). В них давалось краткое описание истории появления земледелия, советы о проведении народных праздников, сельскохозяйственные советы и т. д. [5].

В целом народная песня заключает в себе огромный мир художественных образов и характеров, она способна наиболее полно отразить мир человеческих чувств, с точностью передать разные оттенки настроения. Народные песни, посвященные родной природе, повествуют не только о ее красоте, но и учат философскому пониманию природы как живого одухотворенного организма, наделенного разными свойствами. Именно это своеобразие песен о природе дает педагогу возможность научить воспитанников бережному отношению к ней, стремлению к единению и гармонии с природой, рациональному использованию природных богатств, а не беспощадному уничтожению.

Китайские народные песни, как подчеркивают вышеупомянутые исследователи, имеют свои особенности музицирования, которые связаны не только с народными традициями в целом, но и с конкретным регионом и провинцией. Исполнение народных песен не является статичным, а требует постоянного движения, танцевальных элементов, актерской игры, возможно и хоровое сопровождение. Следовательно, с целью патриотического воспитания необходимо знакомить обучающихся с традициями народного музицирования для формирования у них целостного представления о народном музыкальном искусстве. Вокальные занятия необходимо сочетать с изучением народных обрядов, элементов хореографии, чтобы помочь обучающимся прочувствовать красоту народной песни во всей ее полноте.

Резюмируя содержание вышеизложенного, отметим следующее. Педагогический потенциал вокального искусства заложен в культурных (музыкальных) традициях Китая, на которые необходимо опираться в процессе патриотического воспитания.

Наиболее ярко дух патриотизма в вокальном искусстве Китая выражен в народной пес-

не, занимающей очень важное место в жизни современного китайского общества. Народные песни отличает богатый образный диапазон текстов, который представлен в музыкальном наследии Китая лирическими, обрядовыми, эпическими песнями. Воспитательная сила народной песни заключается в приобщении учащихся к национальным культурным традициям посредством изображения природы родного края и различных сторон жизни китайского народа в разные периоды истории.

Воспитательная сила народных песен состоит также в их функциональных возможностях (лирические песни воспевают красоту родной природы и способствуют воспитанию и проявлению лучших человеческих качеств; эпические песни повествуют о смелости народных героев и побуждают последовать их примеру; обрядовые песни посвящены значимым моментам в жизни человека и учат почтению к древним народным традициям), которые в комплексе оказывают на обучающегося мощное педагогическое воздействие, вызывают определенные эмоции и переживания и способствуют формированию патриотических качеств личности, таких как любовь и уважение к родным местам, языку, культуре, традициям своего народа, чувство долга по отношению к Родине.


Список литературы

1. Ван Линьхуа. Патриотическое содержание уроков музыки в начальной школе. Преподавание и воспитание. 2017. № 2. С. 80–83 (на кит. яз.).
2. Лю Чжуо. Музыкальное образование в средней школе Хунань Гуаньи. Хунань, 2019 (на кит. яз.).
3. Хуан Дуань. О воспитании патриотизма и музыкальном образовании // Народная музыка. 2017. № 5. С. 177–178 (на кит. яз.).
4. Цяо Цзяньчжун. Многообразный мир китайской народной песни // Народная музыка. 2017. № 7. С. 53–55 (на кит. яз.).
5. Чжан Сяовэй. Эмоциональная сила китайских народных песен. Тяньцзинь, 2016 (на кит. яз.).
6. Чжан Хуэй. Музыкальный дух традиционной китайской песни // Общественные науки в Шаньдуне. 2019. № 9. С. 95–97 (на кит. яз.).
7. Чжан Цзюнь. Китайская народная музыка в профессиональной подготовке студентов музыкальных факультетов. М., 2008.
8. Чжан Шаотун. Песни как часть китайской культуры // Народная музыка. 2018. № 11. С. 26–32 (на кит. яз.).
9. Чжао Юншань, Чжан Сюэфэнь. Изучение традиционной музыкальной культуры Китая в стар-

ших классах // Северная музыка. 2019. № 9. С. 41–47 (на кит. яз.).

* * *

1. Van Lin'hua. Patrioticheskoe sodержanie urokov muzyki v nachal'noj shkole. Prepodavanie i vospitanie. 2017. № 2. S. 80–83 (na kit. yaz.).
2. Lyu Chzhuo. Muzykal'noe obrazovanie v srednej shkole Hunan' Guan'i. Hunan', 2019 (na kit. yaz.).
3. Huan Duan'i. O vospitanii patriotizma i muzykal'nom obrazovanii // Narodnaya muzyka. 2017. № 5. S. 177–178 (na kit. yaz.).
4. Cyao Czyan'chzhun. Mnogoobraznyj mir kitajskoj narodnoj pesni // Narodnaya muzyka. 2017. № 7. S. 53–55 (na kit. yaz.).
5. Chzhan Syaovej. Emocional'naya sila kitajskih narodnyh pesen. Tyan'czin', 2016 (na kit. yaz.).
6. Chzhan Huej. Muzykal'nyj duh tradicionnoj kitajskoj pesni // Obshestvennyye nauki v Shan'dune. 2019. № 9. S. 95–97 (na kit. yaz.).
7. Chzhan Czyun'. Kitajskaya narodnaya muzyka v professional'noj podgotovke studentov muzykal'nyh fakul'tetov. M., 2008.
8. Chzhan Shaotun. Pesni kak chast' kitajskoj kul'tury // Narodnaya muzyka. 2018. № 11. S. 26–32 (na kit. yaz.).
9. Chzhao Yunshan', Chzhan Syuefen'. Izuchenie tradicionnoj muzykal'noj kul'tury Kitaya v starshih klassah // Severnaya muzyka. 2019. № 9. S. 41–47 (na kit. yaz.).



The Chinese folk song as a means of the patriotic education of students in the People's Republic of China

The urgency of the research's theme is determined by an important role of the patriotic education of youth in the modern Chinese society, included in the priority areas of the education policy of the People's Republic of China. The Chinese folk song is considered as a means of the education of the patriotic personal qualities of students.

Key words: *patriotic education, the Chinese folk song, lyrical song, ceremonial song, epic song.*

(Статья поступила в редакцию 21.02.2022)

Р.Н. ЧИЖ
(Санкт-Петербург)

ОРГАНИЗАЦИЯ АУДИТОРНОЙ И ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ ТРАДИЦИОННЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ

Описывается процесс аудиторной и внеаудиторной работы по иностранному языку в вузе традиционных художественных промыслов. Представлены формы работы, направленные на формирование иноязычной компетенции студентов – будущих художников, изучающих традиционные художественные промыслы России, приведены примеры конкретных заданий, задействованных в ходе аудиторной и внеаудиторной работы над иностранным языком.



Ключевые слова: аудиторная работа, внеаудиторная работа, иностранный язык, вуз в области традиционных художественных промыслов.

Основными формами организации иноязычного обучения в вузе традиционных художественных промыслов являются аудиторная и внеаудиторная работа, которые представляют собой определенный способ педагогического взаимодействия, общения между преподавателем и студентами в процессе учебной деятельности.

Аудиторная работа осуществляется под руководством преподавателя в учебной аудитории. Основным видом аудиторных занятий по дисциплине «Иностранный язык» является практическое занятие, часто с элементами лекции при объяснении новой темы. *Практическое занятие* – это занятие под руководством преподавателя, во время которого знания, умения и навыки студентов проверяются на практике.

Лекция представляет собой последовательное логически стройное изложение определенного вопроса и сопровождается демонстрацией наглядных пособий, использованием технических средств обучения или информационно-коммуникационных технологий.

В рамках проведения практических занятий по иностранному языку художникам традиционных художественных промыслов и в зависимости от поставленных целей использу-

ются различные технологии обучения. Аудиторная работа по иностранному языку распадается на следующие организационные формы обучения: индивидуальную, фронтальную и групповую.

При использовании *индивидуальной формы работы* студент выполняет задание независимо от остальной группы. Данная форма работы способствует выработке высокого уровня самостоятельности студентов-художников и позволяет им проявлять свои способности. Индивидуальная форма работы применяется при выполнении заданий с разного рода раздаточным материалом, карточками, при подготовке индивидуальных презентаций.

Так, после изучения темы «Времена пассивного залога» (*Passive Voice Tenses*) проверка освоения знаний может быть реализована в виде выполнения некоторыми студентами, которые не продемонстрировали на занятиях в ходе выполнения упражнений достаточно стойкого понимания темы, заданий. Эти задания представлены в форме карточек с упражнениями на все времена пассивного залога. Соответственно, для того чтобы проверить степень усвоения материала, студентам необходимо провести работу такого плана. К недостатку этой формы работы относится неразумное использование времени, поскольку один студент активно работает, а другие студенты при этом никак не задействованы в процессе обучения.

Фронтальная форма работы нацелена на активизацию совместной деятельности всей группы. Преподаватель использует эту форму работы при объяснении студентам нового грамматического материала, когда знакомит их с новой лексикой, проверяет чтение, перевод текстов, правильность выполнения упражнений, т. е. ставит одинаковые задачи для решения.

Фронтальная работа направлена на продвижение студентов в обучении, но она также не является универсальной, т. к. не учитывает индивидуальные особенности каждого студента. Тем не менее на определенных этапах обучения эта форма работы необходима.

Главной характеристикой *групповой формы работы* на занятиях по иностранному языку является ее коммуникативная направленность, в основе которой лежит принцип активности в обучении. Данный принцип, как известно, характеризуется высокой степенью познавательной мотивации.

Групповая форма работы направлена на активное подключение студента к совместной учебной деятельности вместе с другими студентами, на организацию иноязычной коммуникативной деятельности студентов, имеющих разный уровень знаний и разные способности, на преодоление языкового барьера. Групповая форма работы – это интерактивная форма обучения, развивающая речевую компетенцию студентов и обеспечивающая их взаимное обогащение.

Студенты-художники, объединенные на занятиях иностранного языка в группы, используя знания профильных дисциплин, обсуждают учебные проблемы, решают различные ситуационные задачи, представляющие для них большой профессиональный интерес. Так, работа данного формата осуществляется студентами-художниками при изучении языка специальности, когда необходимо составить глоссарий своего направления подготовки. Студенты делятся на группы и пытаются разработать список профессиональных слов, словосочетаний, которые употребляются в их профессиональном дискурсе. Каждый студент вносит вклад в данную работу. Осуществляя групповую форму работы, студенты оказывают друг другу помощь, приходят на взаимовыручку, таким образом, учатся не только у преподавателя, но и друг у друга.

Обучение иностранному языку приобретает характер сотрудничества, поэтому перестает быть соревнованием, в котором некоторые достигают успеха и в этой связи мы абсолютно согласны с И.М. Хижняк в том, что «в результате систематической и целенаправленной работы в сотрудничестве удастся значительно увеличить время устной и речевой практики для каждого обучающегося... дать ему шанс сформировать в своем сознании систему изучаемого языка» [2, с. 279].

В процессе речевого общения студенты начинают осознавать, какие умения им нужны для того, чтобы принять участие в групповой дискуссии. Студенты пытаются дополнить высказывания своих одноклассников информацией, которой владеют.

Практика проведения групповой формы работы показывает, что, находясь в группе и слушая других участников, студент, имеющий невысокий уровень сформированности иноязычных речевых навыков, постепенно начинает преодолевать языковой барьер и участвовать в общем обсуждении, вначале используя короткие фразы и обороты, а через некоторое время переходит к более сложным высказываниям.

При такой организации работы боязнь студентов сделать ошибку исчезает, их внимание переключается на содержание высказывания, т. к. обстановка располагает к говорению, что придает студентам уверенность. Аудиторные занятия с элементами групповой работы включают следующие аспекты:

- принцип образования групп;
- целеполагание;
- частота проведения;
- длительность проведения;
- поведение и роль преподавателя;
- принцип оценивания.

Преподаватель формирует группы, учитывая следующие аспекты: уровень владения студентом иностранным языком, его способности и личностные характеристики. Такой принцип организации групп объясняется тем, что в одной группе должны быть студенты с разным уровнем владения иностранным языком, т. к. в противном случае можно прийти к коммуникативной неудаче.

После образования групп преподаватель инструктирует студентов о ходе работы, ставит главную задачу. После обсуждения вопроса каждая группа представляет свое видение вопроса, проблемы, таким образом, дополняя друг друга.

Наш опыт показывает, что работа в группах над разными аспектами одного и того же вопроса весьма необходима. Так, группы получают задание обсудить английскую и немецкую живопись, их специфические черты, известных художников Англии и Германии. Одна группа рассматривает художника Томаса Гейнсборо, другая – Джона Уильяма Уотерхауса, третья – Альбрехта Дюрера, четвертая – Лукаса Кранаха, пятая группа готовит сообщения об их картинах. После представления материалов, общего обсуждения в группах студенты получают объемную картину по обширному вопросу.

Групповая форма работы на занятиях иностранного языка, детерминированная коммуникативной направленностью доказала свою эффективность при работе со студентами-художниками. Эта форма работы применима на разных этапах обучения, однако целесообразнее ее применять на заключительном этапе работы над темой, поскольку студенты имеют возможность использовать большой объем усвоенного материала в своих высказываниях.

Перед проведением группового формата работы происходит подготовительная работа. Предварительно студенты получают лексический материал по конкретной теме, который

они должны выучить и использовать в тренировочных упражнениях в аудитории.

Студенты также должны выучить фразы и клише для ведения предстоящей дискуссии. После этого можно проводить групповую работу, в которой используется изученный материал. Предлагаемая тема для работы должна быть интересной и дискуссионной, чтобы побуждать студентов высказывать свое мнение.

Одним из существенных моментов является длительность проведения групповой работы. Опыт показывает, что оптимальным является проведение групповой работы в течение 15 минут. Более длительная групповая работа приводит к однообразию и монотонности. Более короткая – исключает возможность эффективной коммуникации.

Оптимальное время для такого рода работы составляет пятнадцать минут, т. к. более длительная работа ведет к монотонности и однообразию, в то время как более короткий отрезок времени не позволит осуществить эффективную иноязычную коммуникацию. Таким образом, групповая форма работы на занятиях иностранного языка в вузе традиционных художественных промыслов создает условия, близкие к реальным ситуациям общения и способствует развитию иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов.

Большую роль в формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов, изучающих традиционные художественные промыслы, является внеаудиторная работа. *Внеаудиторная работа* – это организация свободного времени студентов, при которой последние приобретают новые знания, а также осваивают какие-либо навыки и умения, связанные с их будущей профессией и развивают свои способности и личностные качества.

Актуальность внеаудиторной работы заключается в том, что «в отличие от аудиторного образования внеаудиторное более свободно, не сковано жесткими требованиями, предметно-классно-урочной системой, ролевой регламентацией субъектов образовательного процесса. Специфику внеаудиторного образования воплощает диалоговый характер познания – осмысление фактов и размышление над реальным опытом в контексте разных мнений, сопоставления точек зрения, их истолкования и взаимодополнения» [1, с. 15]. Внеаудиторная работа по иностранному языку студентов-художников осуществляется в следующих формах:

1) самостоятельная работа согласно рабочей программе дисциплины «Иностранный язык»;

2) научно-исследовательская работа студентов;

3) участие в творческих мероприятиях.

Самостоятельная работа, выполняемая студентами внеаудиторно, призвана развивать иноязычные умения и навыки, закрепить изученный в рамках аудиторной работы материал. Необходимо сказать, что задания для самостоятельной работы включают языковые упражнения на проверку лексико-грамматических явлений, трансформационные упражнения, речевые упражнения, задачей которых является развитие монологических навыков по конкретной теме. Помимо этого студенты также работают над домашним чтением, переводят тексты по специальности, выполняют разноуровневые задания к текстам, готовят сообщения, доклады и презентации по изучаемым темам.

Студентам-художникам, изучающим традиционные художественные промыслы, необходимо работать с профессиональной литературой на иностранном языке, поэтому ключевыми видами деятельности, которым следует обучить студентов, являются аннотирование, реферирование, резюмирование текстов. Работа над чтением включает в себя собственно чтение текстов по специальности с целью извлечения новой информации, сведений, реферирование данного текста, т. е. сжатое изложение материала, его анализ, а также выполнение упражнений на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах [4, с. 43].

После прочтения студенты работают над рефлексией всего текста, отвечают на разноуровневые вопросы, типа *What did you know from the given text?* (*Что вы узнали из данного текста?*), *What do you think of...?* (*Что вы думаете о...?*), *Could you give an example of how...?* (*Можете ли вы привести пример того, как...?*), *State your vision of the problem* (*Изложите ваше видение проблемы*) и др. Такого рода задания помогают студентам изучить терминологию специальности, устойчивые выражения и обороты, которые будут нужны в профессиональной деятельности.

Использование профессиональных аутентичных текстов по профилю способствует погружению студентов в их специальность и будущие виды деятельности. Знания, умения и навыки области письменной речи формируются на основе выполнения докладов и рефератов по таким темам, как «Традиционное прикладное искусство» (*Traditional applied art*),

«Традиционные художественные промыслы» (*Traditional artistic crafts*) и др.

Самостоятельная работа студентов по иностранному языку в вузе традиционных художественных промыслов осуществляется также посредством создания презентаций в формате Power Point. Презентации представляют собой один из вспомогательных ресурсов совершенствования иноязычной речевой деятельности и повышения мотивации в изучении иностранных языков. Эта форма работы используется при создании кратких сообщений, рефератов, мастер-классов по специальности, для того чтобы представить данные в сжатом структурированном удобном виде. Преподаватель контролирует внеаудиторную самостоятельную работу по иностранному языку в ходе еженедельных консультаций.

Научно-исследовательская работа студентов под руководством преподавателя иностранного языка обеспечивает решение важных задач, необходимых художникам традиционных художественных промыслов в их будущей профессиональной деятельности:

- изучение современных научных методов работы с различными источниками информации;
- формирование и развитие навыков анализа, синтеза;
- расширение кругозора;
- создание условий для самореализации студентов.

Внеаудиторная научно-исследовательская работа осуществляется студентами при подготовке научных работ к студенческой конференции, проводимой в академии. Студент выбирает тему, определенный ракурс исследования и под руководством преподавателя изучает этот вопрос, привлекая иноязычные источники, специальную аутентичную литературу. Результатом исследования становится доклад на конференции и публикация статьи.

Научная работа студента-художника реализуется на стыке его профессиональной деятельности и изучаемого иностранного языка. Студент выбирает ракурс исследования (например, современное художественное кружевоплетение или лаковая миниатюрная живопись), затем определяется со страной, которая будет объектом исследования, и после этого осуществляет поиск материала. Полученные данные систематизируются, интерпретируются на занятиях иностранного языка и оформляются в виде научного доклада, который далее будет сделан на студенческой конференции.

К творческим мероприятиям, имеющим воспитательную роль и проводимым внеау-

диторно, мы относим в первую очередь неделю иностранного языка. Организация и проведение этого мероприятия дает студентам уникальную возможность раскрыть свои таланты и реализовать творческие возможности.

Подготовка к неделе иностранного языка обычно начинается заранее. Планируются мероприятия, посвященные какой-либо памятной дате (например, Год английского или немецкого языка в России). Такие мероприятия охватывают все студенческие группы, изучающие иностранный язык. В это время студенты готовят стенгазеты, сообщения, мини-представления.

Отдельным внеаудиторным мероприятием, ежегодно проводимым нами, является конкурс художественного перевода, в котором охотно принимают участие студенты. Цель конкурса – повышение интереса студентов к чтению на языке оригинала, а также к классической и современной зарубежной литературе. Студенты получают задание осуществить перевод конкретного произведения зарубежного поэта или писателя с изучаемого иностранного языка на русский или с русского языка на иностранный язык. По завершению выполнения студенты сдают материал комиссии, которая выносит решение о победителях.

Эффективными с точки зрения мотивирования студентов на изучение иностранных языков являются различные конкурсы и олимпиады, проводимые на иностранном языке, например «Знатор языка», «Лучший чтец стихотворного произведения», «Я переводчик» и т. п.

Важнейшей формой внеаудиторной работы в вузе традиционных художественных промыслов является посещение музеев, где студенты знакомятся с шедеврами мирового искусства, обсуждают их, таким образом, получая огромный пласт профессиональной информации, который в дальнейшем послужит для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Кульминационным пунктом изучения иностранного языка для студента-художника в области традиционных художественных промыслов является участие в зарубежной выставке и проведение мастер-класса на изучаемом иностранном языке. Так, проведение зарубежной выставки предполагает, что студент расскажет о выполненном им произведении, подробно опишет техники и технологии производства, материалы, которые были применены, и наглядно продемонстрирует принцип выполнения изделия, комментируя все это на иностранном языке.

Для того чтобы студенты были готовы участвовать в выставке за рубежом, на занятии иностранного языка можно провести, например, кейс-ситуацию «На выставке прикладного искусства в городе Н.». В ходе проведения квази-выставки выявляются и исправляются частые лексические, грамматические и стилистические ошибки. Более того, данная технология помогает снять языковой барьер у студентов, который часто мешает им раскрыть свой потенциал. Сама технология проведения занятия побуждает студентов-художников высказываться по изучаемой проблеме.

Подобного рода задания (поисковые, нацеленные на поиск и обмен информацией, прогнозирование определенных результатов) способствуют «развитию речемыслительной деятельности студентов, они позволяют в своем творчестве применить ранее накопленный опыт» [3, с. 74].

Внеаудиторные формы работы способствуют формированию лингвистической и социокультурной компетенции студентов-художников, помогают раскрыть их творческий потенциал, креативные способности. Внеаудиторные мероприятия не только развлекательны по характеру, но и познавательны. С их помощью студенты совершенствуют, оттачивают полученные на занятиях знания и навыки, а также развивают свое мировоззрение и эстетический вкус.

Мы полагаем, что разумное сочетание аудиторных и внеаудиторных форм работы на базе таких организационных форм обучения, как индивидуальная, фронтальная и групповая, на занятиях по иностранному языку будет способствовать повышению эффективности лингвообучения художников в области традиционных художественных промыслов. Такое сочетание форм обучения обусловлено личностно ориентированным подходом в образовании, который направлен на развитие целостной индивидуальности и раскрытие интеллектуального потенциала конкретной личности.

Список литературы

1. Ванюшкина Л.М. Теория и практика внеаудиторного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003.
2. Хижняк И.М. Обучение в сотрудничестве как эффективный способ овладения иностранным языком // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: материалы докл. X Междунар. конф. Саратов, 21–22 февр. 2018 г. Саратов, 2018. С. 276–279.

3. Чиж Р.Н. Формирование иноязычной компетенции будущих художников в области традиционного прикладного искусства в процессе выставочной деятельности // Рост. науч. вестн. 2021. № 2. С. 73–75.

4. Чиж Р.Н. Специфика профессионально-ориентированного иноязычного обучения в профильном высшем учебном заведении // Преподавание иностранного языка в профессиональном контексте: традиции, инновации, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф. памяти проф. Р.П. Мильруда. Тамбов, 22–23 апр. 2021 г. Тамбов, 2021. С. 41–47.

* * *

1. Vanyushkina L.M. Teoriya i praktika vneauditornogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2003.

2. Hizhnyak I.M. Obuchenie v sotrudnichestve kak effektivnyj sposob ovladeniya inostrannym yazykom // Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii: materialy dokl. X Mezhdunar. konf. Saratov, 21–22 fevr. 2018 g. Saratov, 2018. S. 276–279.

3. Chizh R.N. Formirovanie inoyazychnoj kompetencii budushchih hudozhnikov v oblasti traditsionnogo prikladnogo iskusstva v processe vystavочноj deyatel'nosti // Rost. nauch. vestn. 2021. № 2. S. 73–75.

4. Chizh R.N. Specifika professional'no-orientirovannogo inoyazychnogo obucheniya v profil'nom vysshem uchebnom zavedenii // Prepodavanie inostrannogo yazyka v professional'nom kontekste: tradicii, innovacii, perspektivy: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. pamyati prof. R.P. Mil'ruda. Tambov, 22–23 apr. 2021 g. Tambov, 2021. S. 41–47.

Organization of classroom and extracurricular work in a foreign language at the university of traditional artistic crafts

The article deals with the description of the process of classroom and extracurricular work in a foreign language at the university of traditional artistic crafts. There are presented the forms of the work, aimed at the formation of the foreign language competence of students – future artists, studying the traditional artistic crafts of Russia. The author gives the examples of the specific activities involved in the course of classroom and extracurricular work with a foreign language.

Key words: *classroom work, extracurricular work, foreign language, university in the field of traditional artistic crafts.*

(Статья поступила в редакцию 20.02.2022)

Т.О. ИЛЬНИЦКАЯ, Ю.В. СТЕПАНОВА
(Тюмень)

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Анализируется опыт проектной деятельности студентов в ходе изучения иностранного языка в Тюменском государственном университете. Раскрываются возможности использования метода проектов для формирования универсальных компетенций обучающихся. Описаны принципы организации и этапы проектной деятельности. Представлены примеры проектов, результаты опроса студентов.

Ключевые слова: *универсальные компетенции, проектная деятельность, английский язык, метод проектов.*

Критическое мышление, умение работать в команде, коммуникативные навыки, творческие способности – эти компетенции характеризуются универсальностью и востребованностью в различных сферах современной профессиональной деятельности и относятся к группе гибких умений (soft skills), или универсальных компетенций (УК). Наряду с профессиональными, универсальные компетенции включены в федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 3++ по различным направлениям специалитета и бакалавриата и охватывают восемь компетенций, в том числе такие, как «Системное и критическое мышление» (УК-1), «Разработка и реализация проектов» (УК-2), «Командная работа и лидерство» (УК-3), «Коммуникация» (УК-4) и др. В.В. Белкина и Т.В. Макеева отмечают такие характеристики универсальных компетенций, как многофункциональность, комплексность, многомерность, высокий уровень умственной сложности [1]. Овладение данными компетенциями позволяет выпускникам вузов гибко адаптироваться к изменениям в профессиональной сфере, продолжать обучение в течение всей жизни, быть конкурентоспособными на рынке труда.

Формирование и совершенствование универсальных компетенций студентов осуществляется в рамках различных учебных дисциплин

в течение всего курса обучения по программам высшего образования. Дисциплина «Иностранный язык» в силу своего гуманитарного характера имеет большой потенциал для развития универсальных компетенций у студентов высших учебных заведений как в плане актуального контентного наполнения, использования разнообразных типов учебных заданий, так и за счет обширного спектра обучающих методов и технологий, одним из которых является метод проектов.

Метод проектов широко исследовался в зарубежной и отечественной педагогической науке. Изучением метода проектов среди отечественных авторов занимались Р.Г. Борисова, И.А. Зимняя, Е.С. Полат, И.А. Фатеева. Одним из ведущих ученых, раскрывших суть метода проектов, является Е.С. Полат: «В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления». Е.С. Полат акцентирует внимание на таких характеристиках проектной деятельности студентов, как индивидуализация, «обязательная презентация результата», междисциплинарные связи [4]. Л.А. Лазутова и Е.А. Левина определяют 5 «П» проектной деятельности студентов: *проблема – проектирование – поиск информации – продукт – презентация* [3]. Зарубежные исследователи выделяют следующие характеристики метода проектов: наличие ключевого вопроса, сконцентрированность на образовательной цели, командная работа студентов, разработка реальных продуктов, решение определенной аутентичной задачи [6; 9; 10].

Эффективность использования метода проектов для формирования универсальных компетенций студентов вузов подтверждается отечественными и зарубежными публикациями в рецензируемых журналах. Голландские исследователи П. Гуо, Н. Сааб и др. на основе анализа обширного эмпирического материала признают эффективность проектного обучения для раскрытия творческого потенциала обучающихся и формирования их познавательных способностей [8]. А.П. Казун и Л.С. Пастухова в своем обзоре практики проектного обучения студентов вузов Финляндии, Франции, Австралии, Китая и США к достоинствам метода проектов относят коллек-

тивность обучения, проблемную ориентацию, междисциплинарность, обучение через практику и приходят к выводу о том, что «запрос на формирование метапредметных компетенций: умения работать в команде, лидерства, коммуникационных компетенций и др. – может быть удовлетворен посредством проектного подхода к организации учебной и учебно-воспитательной деятельности» [2]. Е.П. Тетюкова и Т.А. Белых приводят конкретные примеры успешного применения проектной методики в российских университетах, таких как Южно-Уральский государственный университет, Московский политехнический университет, Высшая школа экономики, Уральский федеральный университет, Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова [5].

Рассмотрим особенности применения метода проектов в рамках дисциплины «Иностранный язык (английский)» в Тюменском государственном университете с учетом результатов современных исследований в области эффективности проектного обучения для формирования универсальных компетенций обучающихся. Дисциплина «Иностранный язык» в ТюмГУ входит в структуру «ядерной» программы (core curriculum), обязательной для студентов всех направлений (уровень бакалавриата) и специальностей, и наряду с другими «ядерными» дисциплинами нацелена на формирование таких универсальных компетенций, как критическое мышление, умение работать в современных мультикультурных междисциплинарных командах, способность к эффективной коммуникации.

Дисциплина «Иностранный язык» (английский) преподается в течение I–II семестров и включает 128 часов аудиторной работы. Студенты делятся на мультидисциплинарные группы (объединяющие обучающихся на разных направлениях и специальностях) по уровням владения английским языком. Курс общего английского языка построен на основе учебно-методического комплекса “Speak-out” (издательство Pearson Education Limited), представленного в шести уровнях.

Одним из основных компонентов курса является проектная деятельность – в течение семестра студенты подготавливают два проекта, темы которых соотносятся с содержанием учебника. Так, в течение двух семестров студенты в группах уровня pre-intermediate (предпороговый), согласно «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком (CEFR)» [11], выбирают темы проектов в со-

ответствии с тематикой модулей учебника: “Life”, “Work”, “Time out”, “Technology”, “Travel”, “Fitness”, “Fame” [7]. Широкая формулировка тем модулей позволяет студентам выполнять проектную работу по наиболее интересным и актуальным для них вопросам.

Основополагающими принципами организации проектной деятельности являются индивидуализация, наличие исследовательской составляющей, нацеленность на решение определенной задачи, создание конечного продукта (в том числе цифрового). Исследовательская составляющая заключается: 1) в постановке «правильного» исследовательского/ключевого вопроса, 2) в использовании методов исследования при выполнении проектной работы. Исследовательский вопрос проектной работы должен отвечать таким критериям, как актуальность, релевантность для студенческой аудитории в плане интересов и уровня подготовки, реализуемость. Методы исследования включают изучение литературы и источников информации, опрос, интервью, сравнительный метод. В качестве формы для конечного продукта могут выступать видео, веб-сайт, буклет, компьютерная презентация.

Работа над проектом проходит в три этапа: 1) подготовка проекта; 2) представление конечного продукта проектной деятельности; 3) оценивание результатов / рефлексия. На этапе подготовки студенты формируют мини-группы по 2–4 человека, определяют тему и формат проекта, составляют план проектной работы, распределяют задачи между участниками, подбирают и анализируют информацию, проводят мини-исследование, подготавливают конечный продукт совместной деятельности. Роль преподавателя на этом этапе заключается в мониторинге проектной работы студентов, индивидуальном и групповом консультировании по разным аспектам подготовки проекта (содержательному, исследовательскому, лингвистическому). Залогом успешной проектной деятельности является соблюдение участниками команд установленных сроков для выполнения определенной задачи (составление плана проекта, анализ источников, подготовка презентации и т. д.). В зависимости от выбранного формата проектной работы и подготовленного конечного продукта на втором этапе проектной работы студенты выступают с презентациями результатов или демонстрируют видео, представляют созданные ими веб-сайты и другие цифровые продукты. Результаты проектной деятельности оцениваются как препода-

давателем, так и студентами по заранее известным критериям, которые учитывают содержательную сторону проекта (актуальность, полнота раскрытия темы, аргументированность выдвигаемых положений, творческий подход к решению задачи), его структуру (сбалансированность структурных частей проекта, связность, логичность построения), лингвистические аспекты (грамматическая правильность изложения информации, лексическое и фонетическое оформление речи, уровень владения английским языком), презентацию резуль-

татов проектной работы (навыки публичного выступления, оформление готового продукта, технические характеристики). Кроме того, студентам предлагаются вопросы для рефлексии, например, о том, что было самым сложным/интересным в их проектной работе, что бы они изменили в своем проекте, чему они научились во время подготовки проекта и др.

В результате правильной организации проектной деятельности студентов на практических занятиях и в рамках самостоятельной работы все ее этапы связаны с формированием

Таблица 1

Виды учебных действий и формируемые УК на этапах проектной деятельности студентов

| Этапы УК | Подготовка проекта | Представление результатов | Оценивание/рефлексия |
|------------------------|---|--|---|
| Критическое мышление | <ul style="list-style-type: none"> – генерирование идеи; – формулировка исследовательского вопроса; – разработка плана проекта; – сбор и анализ информации; – выбор методов исследования; – обработка результатов; – подготовка конечного продукта | <ul style="list-style-type: none"> – изложение основных пунктов; – выделение главного; – представление обоснования; – соблюдение последовательности изложения; – формулирование выводов | <ul style="list-style-type: none"> – анализ сильных и слабых сторон проектов студентов; – внесение предложений по улучшению проектов; – самооценка проектной деятельности; – обобщение результатов; – определение перспектив для разработки будущих проектов |
| Работа в команде | <ul style="list-style-type: none"> – согласование целей и плана работы над проектом; – распределение ролей и задач между участниками команды; – обсуждение промежуточных результатов; – согласование корректировок; – подведение итогов | <ul style="list-style-type: none"> – выступление с командной презентацией на английском языке; – выбор формата выступления (монолог – диалог); – оказание взаимоподдержки; – соблюдение очередности во время выступления | <ul style="list-style-type: none"> – оценивание командной работы и личного вклада каждого; – командный выбор лучшего проекта |
| Коммуникативные навыки | <ul style="list-style-type: none"> – изложение своего мнения; – представление аргументов; – активное слушание; – разрешение конфликтных ситуаций; – нахождение компромиссных решений | <ul style="list-style-type: none"> – публичное выступление на английском языке; – подготовка визуальной поддержки выступления; – использование приемов для удержания внимания аудитории; – использование невербальных средств коммуникации; – демонстрация конечного продукта; – ответы на вопросы аудитории | <ul style="list-style-type: none"> – высказывание критических замечаний; – реагирование на критику; – формулирование факторов успешной проектной деятельности |

и дальнейшим развитием у обучающихся следующих универсальных компетенций: критическое мышление, работа в команде, коммуникативные навыки. В табл. 1 указаны основные виды учебных действий студентов на этапах проектной работы и формируемые у них универсальные компетенции. Очевидно, что такое разделение действий, осуществляемых студентами при подготовке проектов, в соответствии с указанными в таблице универсальными компетенциями является условным, т. к.

формирование критического мышления, навыков работы в команде и коммуникативных умений не происходит изолированно, а представляет единый процесс взаимосвязанных шагов, в котором развитие одной из компетенций неизменно оказывает положительный эффект на другую.

В качестве примеров наиболее интересных проектов по изучаемым темам, отвечающих основным критериям проектной работы, можно привести следующие. В рамках

Таблица 2

Результаты опроса «Проектная деятельность на занятиях по английскому языку»

| Вопросы анкеты | Ответы |
|---|---|
| 1. Оцените влияние проектной работы на занятиях по английскому языку для повышения вашей языковой компетенции (уровня знаний по английскому языку) по шкале от 1 до 5, где 1 – очень низкий уровень, 5 – очень высокий уровень | 35,8% – «5», 42,3% – «4», 20,2% – «3», 0,9% – «2», 0,8% – «1» |
| 2. Оцените вашу мотивацию (интерес) к выполнению проектной работы на английском языке по шкале от 1 до 5, где 1 – очень низкий уровень, 5 – очень высокий уровень | 32,7% – «5», 38,5% – «4», 21,2% – «3», 3,4% – «2», 4,2% – «1» |
| 3. Развитию каких универсальных компетенций способствует проектная работа в наибольшей степени? Выберите не более двух вариантов: <ul style="list-style-type: none"> • коммуникативных; • навыков критического мышления; • навыков работы в команде; • творческих способностей; • всех вышеперечисленных навыков | 55% – все вышеперечисленные навыки, 60% – навыки работы в команде; 30% – коммуникативные навыки; по 25% – критическое мышление, творческие способности |
| 4. Какая тематика для проектной работы представляет для вас наибольший интерес? <ul style="list-style-type: none"> • Научная (общенаучная и связанная с вашей специальностью); • профессиональная (связанная с вашей будущей профессией); • студенческая, молодежная (связанная с вашим образом жизни); • социальная (затрагивающая проблемы, вызовы и современные тенденции развития общества); • культура и искусство; • другое | Более 60% – «социальная», около 50% – «культура и искусство», 40% – «студенческая, молодежная», 35% – «профессиональная», менее 20% – «научная» |
| 5. Позволяет ли проектная работа эффективно интегрировать знания и навыки из разных областей (специальные дисциплины, IT-технологии, др.)? <ul style="list-style-type: none"> • Да; • нет; • не знаю | 78,8% – «да», 17,3% – «не знаю», 3,9% – «нет» |
| 6. Каковы основные сложности, связанные с подготовкой проекта? Выберите не больше двух вариантов: <ul style="list-style-type: none"> • недостаточный уровень владения английским языком; • поиск и обработка информации; • подготовка финального продукта (презентация, видео и т. д.); • представление проекта (публичное выступление на английском языке); • другое | 51,9% – представление проекта (публичное выступление на англ. языке), 23,1% – недостаточный уровень владения английским языком, 13,5% – подготовка финального продукта (презентация, видео и т. д.), 5,8% – работа в команде; 5,7% – нет сложностей |

темы “Time out” («Времяпрепровождение в городе») студентами был подготовлен проект в формате чат-бота под названием “Student Go Guide”, цель которого заключалась в создании путеводителя по городу Тюмени для приезжих студентов, включая иностранных. Опираясь на результаты проведенного ими опроса, авторы проекта разработали категории для своего электронного сервиса (Eating out, Training your brains, Active Rest, Books и др.) и наполнили их актуальной информацией для студентов, желающих интересно и с пользой провести время в городе. Таким образом, данный проект направлен на решение определенной задачи и создание конкретного цифрового продукта, использует опрос в качестве исследовательского метода.

Студенты активно применяют знания других дисциплин в своей проектной деятельности на английском языке. Примером творческого междисциплинарного проекта, выполненного студентами направлений «Юриспруденция» и «Лингвистика», можно назвать проект, анализирующий действия героев всемирно известного романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» с точки зрения современного Уголовного кодекса. Студенты направления «Химия» исследовали понятие «любовь» в контексте химических и философских законов при работе над проектом “Love is...”, представив в качестве конечного продукта сравнительный анализ различных теорий любви.

Формат бизнес-плана был выбран студентами для выполнения проектной работы в рамках темы “My great business idea”. Студенты экономических и юридических специальностей представили идею малого бизнеса по производству оригинальной подарочной упаковки под названием “Gift away”, продемонстрировав образцы продуктов на разработанном ими сайте компании.

Таким образом, все описанные проекты направлены на решение конкретной задачи, позволяют интегрировать знания из различных областей, выполнены с использованием таких методов исследования, как социологический опрос, анализ источников, представляют конечный продукт в цифровом формате.

Опрос, проведенный среди студентов в количестве 70 человек по окончании первого года обучения, продемонстрировал их интерес к выполнению проектов на английском языке и высокую оценку проектной деятельности как для формирования иноязычной компетенции

обучающихся, так и развития их универсальных компетенций (табл. 2).

Как показывают результаты опроса, несмотря на большую долю студентов (около 80%), осознающих эффективность проектной работы для повышения уровня языковой компетенции и имеющих высокую мотивацию к проектной деятельности (более 70%), около 20% процентов респондентов остаются на среднем уровне по этим показателям. Что касается влияния проектной работы на развитие УК, более половины респондентов признают эффективность проектной работы для развития всех упомянутых в опросе УК, при этом выделяются навыки работы в команде (60%) и недооценивается некоторыми студентами значимость проектной работы для совершенствования критического мышления (25%). Опрос подтверждает междисциплинарный характер проектной деятельности (около 80%), осуществляемой студентами в рамках курса по английскому языку. Тем не менее темы, связанные с будущей специальностью, не пользуются особой популярностью у студентов I курса, что объясняется недостаточным уровнем знаний по специальности на этом этапе обучения. Основной интерес при подготовке проектов вызывает социальная и культурная тематика (60 и 50% соответственно). Основная сложность в проектной деятельности более чем для половины респондентов заключается в презентации своего проекта, т. к. у большинства студентов-первокурсников практически отсутствует опыт публичных выступлений. На втором и третьем местах – недостаточный уровень владения английским языком и подготовка финального продукта, что, скорее всего, связано с нехваткой знаний и навыков в сфере информационных и компьютерных технологий.

Таким образом, анализ практического опыта работы, педагогическое наблюдение, оценивание выполненных студентами проектов на английском языке за время обучения в рамках ядерной программы, а также результаты опроса студентов позволяют сделать вывод об эффективности использования проектной работы для формирования универсальных компетенций обучающихся. При организации проектной деятельности студентов в контексте обучения английскому языку основными факторами, обеспечивающими ее эффективность, являются:

– следование вышеизложенным принципам (наличие исследовательской составляющей, нацеленность на решение определенной задачи, создание конечного продукта);

– индивидуальный подход к каждому студенту / команде (учет интересов, психологических особенностей, уровня владения иностранным языком);

– выступление преподавателя в роли фасилитатора (от англ. facilitator), способного оказать поддержку студенту, дать направление и помочь справиться с трудностями в ходе проектной деятельности;

– наличие четких и понятных студентам критериев оценки проектов;

– вовлеченность студентов в процесс оценивания проектов и рефлексии.

Для повышения эффективности проектной деятельности рекомендуется знакомить студентов с техниками успешной презентации, проводить тренинг публичных выступлений в рамках курса английского языка. Это позволит снять трудности, возникающие у студентов при представлении конечного продукта проектной деятельности. Следует повышать междисциплинарный характер выполняемых проектов за счет связей с «ядерными» и специальными дисциплинами, изучаемыми студентами на I курсе, для усиления профессиональной и научной составляющих проектной деятельности, что, безусловно, будет способствовать развитию навыков критического мышления студентов.

Правильно организованная проектная деятельность студентов в процессе изучения иностранного языка не только достигает своей основной цели по формированию иноязычной коммуникативной компетентности у обучающихся, но и в полной мере способствует развитию универсальных компетенций, без которых невозможна успешная академическая жизнь студентов и их будущая профессиональная карьера.

Список литературы

1. Белкина В.В., Макеева Т.В. Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярослав. пед. вестн. 2018. № 5. С. 117–126.

2. Казун А.П., Пастухова Л.С. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 2. С. 32–59.

3. Лазутова Л.А., Левина Е.А. Использование проектной деятельности в системе профессиональной подготовки бакалавров по профилю «Иностранный язык» в педагогическом вузе // Самар. науч. вестн. 2018. Т. 7. № 3(24). С. 333–339.

4. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. 2006. № 6. С. 43–45.

5. Тетюкова Е.П., Белых Т.А. Проектное обучение – инновационный подход к организации учебного процесса в высших учебных заведениях РФ // Физика. Технологии. Инновации (ФТИ-2019). Екатеринбург, 2019. С. 349–358.

6. Blumenfeld P.C., Soloway E., Marx R.W., Krajcik J.S., Guzdial M. & Palincsar A. Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning [Electronic resource] // Educational Psychologist. 2011. 26(3). URL: https://www.researchgate.net/publication/232543390_Motivating_Project-Based_Learning_Sustaining_the_Doing_Supporting_the_Learning (дата обращения: 29.01.2022).

7. Clare A., Wilson J.J. Speakout: Pre-intermediate Students' Book. Pearson Education Limited, 2015.

8. Guo P., Saab N., Post L.S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures [Electronic resource] // International Journal of Educational Research. 2020. Vol. 102. URL: https://www.researchgate.net/publication/341480053_A_review_of_projectbased_learning_in_higher_education_Student_outcomes_and_measures (дата обращения: 29.01.2022).

9. Helle L., Tynjälä P. & Olkinuora E. Project-Based Learning in Post-Secondary Education // Theory, Practice and Rubber Sling Shots. High Educ 51, 287–314 (2006). DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6386-5>.

10. Krajcik J.S. & Shin N. Project-based learning // R.K. Sawyer (Ed.). The Cambridge handbook of the learning sciences. Cambridge University Press, 2014. P. 275–297.

11. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment [Electronic resource]. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (дата обращения: 29.01.2022).

* * *

1. Belkina V.V., Makeeva T.V. Koncept universal'nyh kompetencij vysshego obrazovaniya // Yarosl. ped. vestn. 2018. № 5. С. 117–126.

2. Kazun A.P., Pastuhova L.S. Praktiki primeneniya proektnogo metoda obucheniya: opyt raznyh stran // Obrazovanie i nauka. 2018. Т. 20. № 2. С. 32–59.

3. Lazutova L.A., Levina E.A. Ispol'zovanie proektnoj deyatelnosti v sisteme professional'noj podgotovki bakalavrov po profil'nyu «Inostrannyj yazyk» v pedagogicheskom vuze // Samar. nauch. vestn. 2018. Т. 7. № 3(24). С. 333–339.

4. Polat E.S. Metod proektov: istoriya i teoriya voprosa // Shkol'nye tekhnologii. 2006. № 6. С. 43–45.

5. Tetyukova E.P., Belyh T.A. Proektnoe obucheniye – innovacionnyj podhod k organizacii uchebno-go processa v vysshih uchebnyh zavedeniyah RF // Fizika. Tekhnologii. Innovacii (FTI-2019). Ekaterinburg, 2019. С. 349–358.

*Project activities as the tool
of the development of universal
competencies in the context of studying
a foreign language*

The article deals with the analysis of the experience of the project activities of students while studying a foreign language in University of Tyumen. There is revealed the potential of the use of the project method for the development of the universal competencies of students. The authors describe the principles of the organization and the stages of the project activities. There are presented the examples of the projects and the results of the students' survey.

Key words: *universal competencies, project activities, the English language, project method.*

(Статья поступила в редакцию 21.02.2022)

**Т.Н. АСТАФУРОВА, Н.А. ВИШНЕВЕЦКАЯ,
О.Н. РОМАНОВА**
(Волгоград)

**ЦИФРОВОЕ ОБУЧЕНИЕ
НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ
КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ
СПЕЦИАЛИСТОВ**

Актуальность темы обусловлена социальной значимостью цифровых технологий в инновационной парадигме образования и обучения иностранному языку в частности. Применяется содержательный и сравнительный анализ различных онлайн-ресурсов в обучении иностранному языку, рассматриваются педагогические условия, при которых возможен смешанный формат обучения немецкому подъязыку специальности.

Ключевые слова: *цифровое обучение, онлайн-ресурсы, IT-технологии, индивидуализация образовательного процесса, образование «в сети», обучающий контент, информационное пространство.*

Новое время требует того, чтобы активный человек, будь то студент или уже специалист, вынужден индивидуально преобразовывать собранную информацию в знания. При

этом нужно научиться не только самостоятельно находить информацию, но и управлять ею, анализировать и превращать в полезные знания и компетенции. Таким образом, роль педагога в современном образовании становится несколько иной: он больше не центр аудитории, в которой происходит обучение, а специалист, который помогает обучаемым учиться по-своему, по-новому, и успешно обрабатывать получаемую информацию.

Серьезный вызов основополагающим подходам перспективного развития образования и обучения в различных областях деятельности человека бросает стремительное внедрение различных форм цифрового обучения и связанные с ними задачи и проблемы. Выпускники вузов должны уметь использовать профессионально значимую информацию не только на родном, но и на иностранном языках. Следовательно, владение иностранным языком в вузе является важным критерием успешной профессиональной деятельности будущих специалистов, а их лингвопрофессиональная подготовка требует нового подхода с использованием современных средств и методик обучения в эпоху цифровизации высшего образования [4].

Цифровое обучение особенно стало популярным в последние десятилетия. Оно используется как антагонист традиционных методов обучения, во главе которого стоит учитель. В образовании цифровое обучение связано в первую очередь с непрерывностью обучения, а также с созданием условий для индивидуализации образовательного процесса на основе современных технологий.

Единая трактовка термина «цифровое обучение» на сегодняшний день отсутствует. Некоторые считают, что это дистанционное обучение с использованием современных средств связи, например Zoom, Discord. Мы понимаем под цифровым обучением прежде всего обучение, которое проходит с использованием информационных технологий в качестве дополнения к уже существующим образовательным формам. Студенты получают дополнительную мотивацию к изучению иностранного языка, творческую самореализацию, а также формируют межкультурную коммуникацию [2, с. 13].

В то время как традиционные методы обучения предполагают, что педагог передает информацию обучающимся, и все в ауди-

тории имеют прямой контакт друг с другом, где все обучаемые находятся в одном месте в одно и то же время и стремятся учиться одному и тому же. Однако все усложняется, когда в нашу жизнь вмешиваются чрезвычайные ситуации, например COVID-19. Работа и обучение переходят в дистанционный формат на различные цифровые платформы, и тогда обучаемые находятся в разных местах. Педагогу необходимо создать некий обучающий контент. По сути, это набор информации по определенной теме, используемый для обучения студентов. Учебный контент представлен во многих формах, будь то цифровой, очный или как часть решения для смешанного обучения. Контент должен легко импортироваться в курсы для облегчения доступа к важной информации, способствующей общему успеху преподавания и обучения.

Переход к дистанционному обучению позволяет обучаемым получить доступ к курсам из любого места, где у них есть электронное устройство. Есть также дополнительный бонус в том, что использование электронного устройства по своей природе более интерактивно, а интерактивное обучение намного эффективнее, чем традиционные его формы.

Обучаемые в вузе воспринимают электронные устройства как часть своего жизненного пространства. Компьютеры, планшеты, смартфоны стали бесспорным источником развлечений и обучения, каналом получения информации с точки зрения индивидуальных или коллективных игр, источником для скачивания музыки, фильмов, средством переписки с локально удаленными собеседниками.

В целом электронные средства становятся повседневной частью жизни с точки зрения как личной, так и профессиональной деятельности. Реалистичный и неизбежный вывод состоит в том, что внедрение компьютерной философии и цифровых форм обучения в учебный процесс неизбежно.

Основная задача педагогов в данной ситуации – научить обучаемых учиться, используя цифровой формат, другими словами, создать информационно грамотных обучающихся, будущих информационно грамотных специалистов в своей области. Информационно грамотный человек понимает роль цифровых устройств как участников процесса поиска и обработки информации, но также осознает, что успех этого процесса в большей степени зависит в основном от него самого, а не от технологии и тем более средства, которые он ис-

пользует. Организация образовательного взаимодействия «в сети», многообразие видов деятельности позволяет осмыслить будущую профессиональную деятельность и зафиксировать изменение отношения обучающегося к ней, принять ценность профессионального сетевого сообщества, обогатить свой субъектный опыт [3, с. 115].

Таким образом, цифровое обучение – это удобный и наиболее часто используемый способ реализации образования, где обучение не привязано к месту и времени; где можно выбрать собственный темп обучения и подходящий мультимедийный формат для любого типа обучаемых. В то же время цифровой формат требует технического оборудования и хорошего интернет-соединения, большей инициативы и самодисциплины, организации времени и пространства.

Обучение иностранному языку с применением IT-технологий дает возможность пользователям интернет-ресурсов получить доступ к иноязычным видео-, аудиоблокам, подкастам на языковом уровне от A1 до C2, позволяет разнообразить обучающий ресурс, создать виртуальную аутентичную языковую среду, где, например, участники курса могут виртуально посетить производство в Германии, будь то стройплощадка или архитектурное бюро. Таким образом, осуществляется межличностное взаимодействие обучающихся и преподавателя, создаются благоприятные условия для самообразования и повышения уровня владения иностранным языком [6].

Использование IT-технологий на занятиях по изучению подъязыка специальности активизирует коммуникативные навыки студентов и мотивирует их к дальнейшей языковой деятельности во всех аспектах: чтении, говорении, аудировании, письме.

Невозможно изучать какой-либо предмет, явление, область знаний, не имея мотивации для познания изучаемого предмета. Преподавателю немецкого языка в неязыковом вузе в этом смысле труднее обучать иностранному языку, нужно объяснить обучаемым смысл их деятельности в отношении языка, особенно в отношении ближайшей перспективы, когда они пойдут работать на производство.

Среди современных бесплатных интерактивных онлайн-ресурсов обучения немецкому языку особого внимания заслуживают DW.com, Deutsch.info, Deutsche Welt, Start Deutsch, Duolingo и др. Каждый из этих ресурсов предлагает обучающие блоки (граммати-

ческие, лексические, коммуникативные) по запросу для использования в учебном процессе. Задания предлагаются разной степени сложности для любого уровня владения иностранным языком, благодаря чему преподаватель легко может подобрать подходящий для конкретной аудитории материал. Рассмотрим более подробно некоторые из них с точки зрения применения их в обучении немецкому подязыку специальности в неязыковом вузе.

Мы рассмотрели наиболее популярные онлайн-ресурсы. Некоторые из них претендуют на охват всех аспектов в изучении языка, некоторые лишь на аудирование и письмо, либо чтение и говорение. В рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе мы можем рекомендовать студентам рассмотренные курсы, но только в качестве самостоятельного обучения, поскольку они об-

ширны по времени, содержанию и не всегда отвечают требованиям ФГОС. Частичное использование материалов ресурсов мы можем рассмотреть на занятиях в рамках смешанного формата обучения, будь то изучение конкретного грамматического аспекта необходимого для понимания специального текста или работа с лексикой после просмотра видеоблока.

Для занятий в техническом вузе, например, можно воспользоваться материалом, который предлагает Гете-Институт: «Онлайн-упражнения для коммуникации в профессии». Среди множества тематик (немецкий для социальных работников, работников культуры, ремесленников, сферы обслуживания, офисных работников, работников сферы туризма и др.) мы можем найти раздел «Немецкий в науке и технике». Данный курс помогает больше узнать о буднях профессии в Германии, рас-

Современные онлайн-ресурсы обучения немецкому языку

| Название онлайн-ресурса | Характеристика онлайн-ресурса |
|----------------------------|--|
| Goethe-Institut | – бесплатный; – упражнения, видео, информация; – уровни обучения от А1 до С2; – URL: https://www.goethe.de/ins/ru/ru/index.html |
| Deutsch.info | – бесплатный; – многоязычный ресурс; – немецкоязычные тексты, видеоролики, аудиосюжеты, интерактивные упражнения с яркими рисованными иллюстрациями; – разделы «Курсы», «Грамматика», «Медиаотека»; – форум; – уровни от А1 до В2; – URL: https://deutsch.info/de |
| Deutsche Welle (DW) | – бесплатный; – каталоги мультимедийных материалов (медленно произносимые новости, подборка видеоклипов разной тематики, аудиосюжеты из быта современных немцев, диалекты, секреты речи; базовая лексика, грамматические нормы, закрепление (упражнения, тесты, повторения) после каждого урока); – уровни от А1 до С1; – URL: https://www.dw.com |
| Startdeutsch.ru | – бюджетные курсы для начинающих, бесплатное пользование обучающим материалом (упражнения, тесты, обучающие сериалы, разговорник, аудиокниги, визуальный словарь с наглядными тематическими иллюстрациями, вопросы, касающиеся сдачи языковых экзаменов); – наличие рубрик «Грамматика», «Учим»; – ресурс не требует регистрации участников курса; – URL: http://startdeutsch.ru |
| Youtube-канал Юлии Шнайдер | – бесплатный; – преподаватель – носитель языка; – проект представляет собой комплекс из обучающего сайта, канала на YouTube, вспомогательных групп в социальных сетях; – приоритет данного ресурса – качество создаваемых образовательных материалов и их представления публике |

смотреть различные профессиональные ситуации, такие как презентация проекта, разговор по телефону, разбор технической и деловой корреспонденции, а также акцентировать внимание на тематических и культурных различиях сотрудников предприятия разных стран. Всю лексику и грамматику, речевые образцы, тематические и культурные различия в профессиональных буднях и получении образования от А1 до С1 можно потренировать как в онлайн-упражнениях, так и с помощью распечатанных материалов.

Каждый раздел познакомит обучаемых не только с терминологией, используемой в сфере ИТ, экономики, строительства, но и поможет потренировать понимание на слух, грамматические навыки, нормы общения в определенной области знаний. Обучаемые окунутся в атмосферу строительной площадки, собрания коллектива, напишут деловое письмо, используя клише и выражения, характерные для определенной области знаний для решения профессионально значимых проблем.

Анализ рассмотренных онлайн-ресурсов дает нам право утверждать, что большинство из них сейчас имеют мобильные версии. Обучаемые могут воспользоваться образовательными контентом непосредственно со своих смартфонов, что позволяет организовать процесс обучения сразу же на занятии. Возможность мгновенной интеграции онлайн-ресурса в занятие способствует большей мотивации в изучении и понимании иностранного языка, а значит, и лучшему его усвоению. Современный студент должен получать образование при помощи тех технологий, к которым он привык, в максимально комфортной для него образовательной среде [1, с. 12].

Использование различного рода мобильных устройств, их мультимедийность и гипертекстуальность, позволяют интенсифицировать процесс обучения иностранному языку. Интуитивно понятное нажатие той или иной клавиши делает интуитивно понятным само использование языка, его клише, шаблонов, речевых единиц. Правила грамматики, словари с озвучкой дают возможность прирастить конкретные знания. Таким образом, мобильные технологии в обучении иностранным языкам помогают оптимально организовать как самостоятельное обучение, так и обучение в группах с разработанными учебными курсами в мобильных форматах, повышают мотивацию обучающихся за счет использования знакомых им технических устройств [Там же, с. 10].

Следует отметить, что, несмотря на все преимущества цифрового обучения иностранному языку, использование ИТ-технологий должно выступать дополнительной мотивацией к лучшему освоению языка специальности. Для более эффективного процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в неязыковом вузе необходимо выявить ряд педагогических условий применения информационных технологий. Использование подходящих методов, методик, технологий, приемов обучения оказывает существенное влияние на результаты педагогического процесса [4, с. 10]. В данном случае речь идет о совокупности взаимосвязанных условий, реализация которых будет способствовать продуктивному процессу обучения иностранному языку на основе применения современных цифровых технологий. К таким условиям можно отнести следующие:

- повышение грамотности педагогов в сфере ИТ-технологий;
- организация обучения иностранному языку в неязыковом вузе с учетом индивидуальных психологических особенностей обучаемых и их уровня владения иностранным языком;
- осведомленность преподавателя о методических возможностях применения современных цифровых средств и выбор из них наиболее оптимальных, соответствующих целям и задачам обучения;
- открытый доступ к сети Интернет;
- формирование мотивации обучающихся [Там же].

В связи с огромным количеством предлагаемого контента выбор правильных онлайн-материалов для эффективного и результативного обучения имеет решающее значение.

Таким образом, внедрение в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе онлайн-ресурсов позволяет обучаемым использовать профессионально значимую информацию для улучшения понимания подязыка специальности, помогает интенсифицировать процесс овладения лексическими единицами, грамматическими конструкциями, мотивирует студентов на процесс коммуникации. Множество онлайн-ресурсов как предлагает различные формы овладения языком в группе, так и способствует самостоятельному изучению иностранного языка, позволяет легко ориентироваться в инофонном информационном пространстве, создавая условия для формирования коммуникативной компетенции будущих профессионалов.

Список литературы

1. Герасименко Т.Л., Грубин И.В., Гулая Т.М., Жидкова О.Н., Романова С.А. SMART-технологии (вебинар и социальные сети) в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе // Вестник УМО. Экономика, статистика и информатика. 2012. № 5. С. 9–12.

2. Каменева Н.А., Зенина Л.В. Специфика использования информационных технологий в смешанной модели обучения иностранным языкам // Вестник УМО. Экономика, статистика и информатика. 2014. № 1. С. 11–14.

3. Ксенофонтова А.Н., Ерёмкина А.П. Методологические основы теории сетевого образовательного взаимодействия // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2019. № 4(222). С. 111–116.

4. Серостанова Н.Н., Чопорова Е.И. Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30254> (дата обращения: 20.01.2022).

5. Электронное обучение: 7 нестандартных способов применения [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/e-learning-school> (дата обращения: 20.01.2022).

* * *

1. Gerasimenko T.L., Grubin I.V., Gulaya T.M., Zhidkova O.N., Romanova S.A. SMART-tekhnologii (vebinar i social'nye seti) v prepodavanii inostranogo yazyka v neyazykovom vuze // Vestnik UMO. Ekonomika, statistika i informatika. 2012. № 5. S. 9–12.

2. Kameneva N.A., Zenina L.V. Specifika ispol'zovaniya informacionnyh tekhnologij v smeshannoj modeli obucheniya inostrannym yazykam // Vestnik

UMO. Ekonomika, statistika i informatika. 2014. № 1. S. 11–14.

3. Ksenofontova A.N., Eryomina A.P. Metodologicheskie osnovy teorii setevogo obrazovatel'nogo vzaimodejstviya // Vestn. Orenb. gos. un-ta. 2019. № 4(222). S. 111–116.

4. Serostanova N.N., Choporova E.I. Sovremennye tekhnologii prepodavaniya inostrannyh yazykov v epohu cifrovizacii obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2020. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30254> (data obrashcheniya: 20.01.2022).

5. Elektronnoe obuchenie: 7 nestandartnyh sposobov primeneniya [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/e-learning-school> (data obrashcheniya: 20.01.2022).

Digital education of the German language as the way of raising the professional competence of future specialists

The urgency of the theme is determined by the social significance of the digital technologies in the innovative paradigm of education and teaching a foreign language in particular. There is used the content and comparative analysis of the different online resources in teaching the foreign language. The authors consider the pedagogical conditions where the combined form of teaching the German sublanguage of the speciality is possible.

Key words: *digital education, online resources, IT, individualization of the educational process, Web-based training, teaching content, information space.*

(Статья поступила в редакцию 07.02.2022)



ЯЗЫКОЗНАНИЕ

О.С. КАЗАКОВЦЕВА
(Петрозаводск)

**ТРЕХКОМПОНЕНТНЫЕ
АТРИБУТИВНЫЕ
СЛОВСОЧЕТАНИЯ
В ТЕКСТАХ XI–XIII вв.**

Порядок слов в трехкомпонентных атрибутивных словосочетаниях в древнерусском языке является до конца не решенным вопросом. Выявляется специфика порядка слов в трехчленных атрибутивных словосочетаниях в разножанровых текстах XI–XIII вв. Расположение компонентов атрибутивного ряда зависело не только от морфологического выражения его членов, но и от регистра древнерусского текста.



Ключевые слова: *порядок слов, трехчленные атрибутивные словосочетания, жития, послания, поучения.*

Введение. В древнерусских текстах наряду с двучленными атрибутивными конструкциями встречаются и трехкомпонентные словосочетания. Данные конструкции описаны учеными не столь подробно. Некоторые исследователи, например Р.А. Евстифеева, считают, что трехчленные конструкции являются искусственно созданными и не свойственны древнерусскому языку [5].

В современном русском языке при нейтральном порядке слов наблюдается препозиция компонентов трехчленной конструкции [18]. Это же расположение, по мнению Ф.Р. Минлоса, является «базовым словопорядком» и в древнерусском языке [12].

Другого мнения относительно расположения членов трехчленных конструкций придерживается Р. Вечерка, отмечая, что для древних славянских памятников была характерна в большей мере постпозиция определений, а также наличие рамочных конструкций [20].

Целью настоящей работы видим описание трехкомпонентных атрибутивных словосочетаний и определение в них порядка словорасположения на примере древнерусских разножанровых памятников XI–XIII вв.

В качестве материала исследования были взяты следующие памятники XI–XIII вв.: тексты древнерусского красноречия (Почуения Феодосия Печерского (ПФП), Почуения к простой чади (ППЧ), Слова и поучения Кирилла Туровского (СлКТ), Слова и поучения Серапиона Владимирского (СлСВ), «Слово о законе и благодати» митрополита Илариона (СлИл)); тексты эпистолярного жанра (Послание Климента, митрополита русского, написанное к смоленскому пресвитеру Фоме, истолкованное монахом Афанасием (ПослКС), Послание Якова-черноризца к князю Дмитрию Борисовичу (ПослЯк), «Послание о повинных» Даниила Юрьевского (ПослДан), два послания Феодосия Печерского князю Изяславу Ярославичу: «О вере христианской и о латинской» и «О неделе» (ПослФП)) и житийные тексты (Житие Феодосия Печерского (ЖФП), Сказание о Борисе и Глебе (СкБГ))*.

1. Трехкомпонентные атрибутивные конструкции в текстах древнерусского красноречия

1.1. Препозитивные трехчленные конструкции. Общее количество трехчленных атрибутивных словосочетаний, обнаруженных нами в текстах древнерусского красноречия, – 195, что составляет 11% от общего числа всех атрибутивных конструкций. По частоте употребления атрибутивные конструкции располагаются следующим образом: препозитивные (65%), обмыкающие (28%) и постпозитивные (7%).

Самыми распространенными комбинациями расположения препозитивной трехчленной конструкции являются сочетания «местоимение + прилагательное + существительное» (39%), а также «прилагательное + местоимение + существительное» (33%), например: *всѣхъ правовѣрныхъ крестьянъ* (ПФП, 454),

* Древнерусские тексты используются нами по изданиям [19–21] с указанием названий и страниц в круглых скобках.

злаго нашего обычая (СлСВ, 374), *на Страшнѣмъ твоємъ Судѣ* (СлИл, 56).

По частоте своего употребления местоимения, входящие в состав конструкции «местоимение + прилагательное + существительное», распределились следующим образом: определительные (49%), притяжательные (35%) и указательные (16%). В конструкциях типа «прилагательное + местоимение + существительное», наоборот, самыми употребительными оказались указательные и притяжательные местоимения (по 46%), определительные местоимения нашли свое употребление только в 3% конструкций. Таким образом, наблюдаем тяготение к абсолютному началу конструкции определительных местоимений, которые, как и в двучленных словосочетаниях, преобладают в положении перед определяемым существительным. Стоит отметить, что в «зеркальной» конструкции с постпозицией («существительное + местоимение + прилагательное») определительные местоимения не употребляются вовсе, подтверждая тем самым свое закрепленное положение в атрибутивном ряду.

Притяжательные местоимения, в большей степени находящиеся в постпозитивном положении в двучленных словосочетаниях, в трехчленных конструкциях находятся на месте второго члена атрибутивного ряда, т. е. сдвигаются в сторону постпозиции. Указательные местоимения, как и притяжательные, располагаются не в абсолютном начале конструкции. Если в двучленных словосочетаниях постпозитивное положение указательных местоимений зависело от одушевленности определяемого существительного (формально выраженная категория одушевленности в период создания анализируемых памятников отсутствовала, однако семантическое разделение имен на «живые» и «неживые» уже проявлялось в языковом сознании человека [8; 9], поэтому в настоящей работе под словосочетанием «одушевленное существительное» / «неодушевленное существительное» будем понимать семантическую (не получившую на тот момент последовательного морфологического выражения) одушевленность и неодушевленность), то относительно трехкомпонентных конструкций сделать такое заключение не представляется возможным ввиду употребления данных местоимений в 94% случаев при неодушевленном существительном [21].

В обоих вариантах конструкций наблюдается преобладание качественного имени при-

лагательного над относительным: в конструкции «местоимение + прилагательное + существительное» качественное прилагательное представлено в 53% случаев, относительное – в 47%; в конструкции «прилагательное + местоимение + существительное» качественное прилагательное употребляется в 83% словосочетаний, а относительное – в 17%. Преобладание качественных прилагательных во втором типе конструкций объясняется, во-первых, их тяготением к препозиции (как и в двучленных словосочетаниях) и, во-вторых, стремлением автора акцентировать внимание на качественной характеристике определяемого предмета: *благый нашъ врачъ* (СлКТ, 194), *гнѣвныи твои пламень* (СлИл, 54), *злыхъ своихъ дѣль* (СлИл, 54).

В конструкциях с двумя препозитивными прилагательными (18 единиц, 14% от общего числа препозитивных словосочетаний) наблюдаем следующие комбинации словорасположения:

- «качественное + относительное» (50%), например: *великаго скимнаго образа* (СлКТ, 200); «качественное + качественное» (22%): *въ едину святую церковь* (СлИл, 58);
- «качественное + притяжательное» (22%): *дивныя Божия твари* (СлКТ, 158);
- «притяжательное + качественное» (6%): *Христовы пречистыя крове* (СлИл, 38).

Как и в конструкциях с местоименным и адъективным атрибутами, в данных словосочетаниях также наблюдаем преобладание во всех вариантах словорасположения препозицию качественного прилагательного, что еще раз подтверждает мнение исследователей – сторонников морфологического принципа расположения компонентов атрибутивного словосочетания [2, с. 145; 9; 15] – препозитивное положение качественного прилагательного в древнерусском языке.

В препозитивных словосочетаниях с двумя местоимениями, составляющими 9% от общего числа всех препозитивных конструкций, местоимения-атрибуты представлены следующими комбинациями: «указательное + притяжательное» (*се мое слово* (СлКТ, 168)), «определительное + притяжательное» (*пред встѣми своими рабы* (СлКТ, 158)), «указательное + определительное местоимения» (*та вся тѣло* (СлКТ, 156)). В данных словосочетаниях вновь наблюдаем нахождение притяжательного местоимения не в абсолютном начале слова, что подтверждает его тяготение к постпозитивному положению. Указательные место-

имения располагаются в абсолютном начале в обоих вариантах атрибутивных конструкций даже в сочетании с определительным местоимением.

Среди препозитивных трехчленных словосочетаний встретились и такие (10%), в состав которых входит согласованное имя существительное, употребляемое в роли атрибута (приложение), например: *печерский игумене Феодосие* (СлКТ, 200), *съ сыномъ своимъ Исакомъ* (СлИл, 30). Конструкции с согласованным существительным в роли атрибута в половине случаев представлены устойчивым словосочетанием *Господа / Спаса нашего Иисуса Христа*. В остальных примерах согласованное существительное обозначает должность, звание (*благовѣрному кагану Ярославу* (СлИл, 60), *печерский игумене Феодосие* (СлКТ, 200)) и термины родства (*сынъ твои Георгии* (СлИл, 50)).

Обращает на себя внимание расположение согласованного существительного относительно частеречной принадлежности второго атрибута: в сочетании с местоимениями согласованные существительные (приложения) находятся в 54% случаев в абсолютном начале конструкции (*сынъ твои Георгии* (СлИл, 50)), тогда как в сочетании с прилагательным согласованное существительное в 38% случаев занимает место второго компонента: *благовѣрную сноху Ерину* (СлИл, 50). Чаще всего (61%) в сочетаниях с согласованным существительным второй атрибут представлен местоимением, с прилагательными же согласованные существительные образуют препозитивные трехчленные атрибутивные словосочетания в 39% случаев.

1.2. Постпозитивные трехчленные конструкции. Постпозитивные трехчленные словосочетания составляют 7% (15 единиц) от общего числа всех трехчленных конструкций.

В отличие от препозитивных словосочетаний постпозитивные конструкции представлены всего тремя вариациями расположения своих компонентов: «существительное + местоимение+прилагательное», «существительное+прилагательное + местоимение», «существительное + прилагательное + прилагательное».

Самой употребительной в текстах древнерусского красноречия явилась комбинация «существительное + местоимение + прилагательное» (80% от общего числа постпозитивных конструкций), например *раба твоего рѣшинаго* (ПФП, 450). Прилагательное в дан-

ных атрибутивных конструкциях представлено в 75% качественным адъективом, местоимения представлены практически равно употребительными разрядами: притяжательными (58%) и указательными (42%), определительные же не употребляются вовсе.

Конструкция «существительное + прилагательное + местоимение» представлена единственным примером *Израиля святаго твоего* (СлКТ, 164). В состав данного словосочетания входит полная форма качественного прилагательного и притяжательное местоимение. Расположение компонентов в данной конструкции подчинено морфологическому принципу: притяжательное местоимение находится в абсолютном конце словосочетания, качественное прилагательное же располагается ближе к определяемому слову.

Постпозитивные атрибутивные словосочетания с двумя прилагательными составляют 13% от числа всех постпозитивных конструкций. В данных словосочетаниях наблюдаем отступление от морфологического принципа расположения компонентов: ближе к определяемому существительному находится притяжательное прилагательное, а в конце конструкции – качественное (*къ врагомъ Божиимъ иновѣрнымъ* (СлИл, 28)). Возможно, такое расположение членов атрибутивного ряда можно объяснить тем, что сочетание *врагъ Божий* является устойчивым словосочетанием с притяжательным прилагательным *Божий* (ср.: *глас Божий, свет Божий* и т. д.) и качественное прилагательное, уже присоединяясь ко всему словосочетанию, дает ему характеристику. Однако данное заключение стоит подтвердить на большем количестве примеров.

1.3. Обмыкающие трехчленные конструкции. Обмыкающие трехчленные конструкции по частоте своего использования занимают второе место после препозитивных, их количество составляет 28% от общего числа трехкомпонентных словосочетаний.

Данный тип конструкций допускает больше всего вариантов: семь. Самой распространенной оказалась комбинация «местоимение + существительное + местоимение» (30% от общего числа рамочных конструкций), где в 100% случаев препозитивный атрибут выражен определительным местоимением, а постпозитивный в 87% – притяжательным местоимением, что подтверждает действие морфологического принципа в расположении членов атрибутивного ряда, например: *всѣхъ святыхъ твоихъ* (ПФП, 452).

Следующей по частоте употребления оказалась конструкция «местоимение + существительное + прилагательное» (28%). Препозитивным членом в 62% является определительное местоимение, а постпозитивный атрибут представлен в 54% случаев относительным прилагательным: *весь чинь мнишеский* (ПФП, 452), *вся силы небесныя* (ППЧ, 286).

Обыкающие конструкции с аппозитивной связью представлены тремя вариациями: «прилагательное + определяемое слово + согласованное существительное (приложение)» (9 единиц, например: *святой Павел апостоль* (ПФП, 446), *святого Кирила мниха* (СлКТ, 196); «согласованное существительное (приложение) + определяемое слово + местоимение» (1 случай: *Господь Богъ нашъ* (СлСВ, 374); «согласованное существительное (приложение) + определяемое слово + прилагательное» (1 случай: *Господь Бог Израилевъ* (СлИл, 26)).

Первая комбинация представлена формульной конструкцией «*святой* + личное имя + должность». В данном типе атрибутивной конструкции, по наблюдениям Р.А. Евстифеевой, атрибут *святой* всегда препозитивен, приложения *пророкъ* и *апостоль* также выбирают препозитивное положение, тогда как *апостоль* может находиться в пре- или постпозиции. Позиция компонентов атрибутивной конструкции, по мнению исследователя, зависит от выражаемой словом степени сакральности [5, с. 194].

В полученных нами примерах *святой* аналогично занимает препозицию, однако все церковные должности (*апостоль*, *игумень*, *мнихъ*) расположены после определяемого слова. Другие два типа конструкций с аппозитивом – иные формульные словосочетания: *Господь Исус Христос* (СлКТ, 194), *Господь Богъ нашъ* (СлСВ, 374).

В трехчленных конструкциях «прилагательное + существительное + прилагательное» (9% от общего числа трехкомпонентных словосочетаний) первый член выражен качественным именем прилагательным: *святого Феодосия Печерскаго* (ПФП, 452), *сластнааго въкушениа Адамова* (СлИл, 36), последний – относительным или притяжательным.

В атрибутивном словосочетании «прилагательное + существительное + местоимение» (13% от общего числа трехкомпонентных словосочетаний) первый член в 86% представлен качественным именем прилагательным: *злыхъ обычай нашихъ* (СлСВ, 382). Прониминатив

представлен притяжательным местоимением: *многихъ грѣхъ нашихъ* (СлИл, 54).

Таким образом, в текстах древнерусского красноречия преобладают препозитивные трехчленные атрибутивные словосочетания (65% от общего числа). Частоту данных конструкций отмечала А.С. Улитова на материале древнерусских текстов XVII в. [17; 18]. Во всех типах атрибутивных словосочетаний расположение компонентов во многом подчинено влиянию морфологического принципа, согласно которому определительные местоимения и качественные прилагательные тяготеют к препозитивному положению, а притяжательные местоимения и притяжательные прилагательные в большинстве своем постпозитивны.

В постпозитивных и обыкающих конструкциях встретились также устойчивые словосочетания («стилистические формулы», «стилистические трафареты» [7, с. 45; 16]), расположение компонентов в которых сложилось традицией их использования. В основном это словосочетания с прилагательными религиозной лексико-семантической группы (например, *святой*, *Божий*).

По мнению Р. Вечерки [11; 20], в древнерусских памятниках преобладала постпозиция и рамочное расположение членов трехчленных словосочетаний, однако на примере текстов древнерусского красноречия данное заключение не подтвердилось. Проанализируем, будет ли наблюдаться преобладание этих конструкций в древнерусских текстах других жанров.

2. Трехкомпонентные атрибутивные конструкции в текстах посланий

2.1. Препозитивные трехчленные конструкции. Трехчленные атрибутивные конструкции в текстах древнерусских посланий составляют 13% (52 единицы) от общего числа всех атрибутивных словосочетаний. Примерно такая же доля трехчленных конструкций (11%) обнаруживается и в текстах древнерусского красноречия. По частоте употребления атрибутивные конструкции располагаются следующим образом: препозитивные (65%), рамочные (22%) и постпозитивные (13%).

Самой распространенной комбинацией из числа препозитивных словосочетаний является сочетание «прилагательное + местоимение + существительное» (38%): *истинный нашъ Богъ* (ПослКС, 20). Этот же тип конструкции преобладает и в текстах древнерусского красноречия. Первый атрибут в этих конструкци-

ях – качественное имя прилагательное, второй атрибут в 67% случаев выражен указательным местоимением (*худый сей животъ* (ПослКС, 136)) и в 13% случаев – притяжательным местоимением (*великое твое смотрение* (ПослКС, 140)).

Второе по частоте употребления (29%) препозитивное словосочетание представлено сочетанием прилагательного / местоимения и согласованного существительного (приложения): *великому князю Дмитрею* (ПослЯк, 386), *Спасу нашему Христу* (ПослДан, 56). Конструкции с согласованным существительным в роли атрибута в половине случаев представлены устойчивым словосочетанием *Господа / Спаса нашего Иисуса Христа*. В остальных примерах согласованное существительное обозначает должность, звание (*великому князю Дмитрею* (ПослЯк, 386)) и термины родства (*сыну своему Иру* (ПослКС, 122)). Обращает на себя особое внимание, что в данном типе конструкции употребляются исключительно качественные прилагательные или притяжательные местоимения, причем нахождение первых абсолютно препозитивно, а вторые всегда располагаются ближе к определяемому слову.

Еще один вариант препозитивных трехчленных конструкций представлен сочетанием двух прилагательных: *христолюбиваго великаго князя* (ПослДан, 56). Такие словосочетания составляют 15% от общего числа всех препозитивных конструкций. Атрибуты в 66% случаев выражены двумя качественными прилагательными (*скверныя нечистыя похоти* (ПослКС, 126)) и в 34% – сочетанием качественного и относительного, качественного и притяжательного прилагательных (*человѣчьскими вещественными руками* (ПослКС, 144), *в тайныхъ божиихъ судѣхъ* (ПослЯк, 390)).

Единичными примерами представлены сочетания двух местоимений (*всею ихъ обычая* (ПослФП, 170)) и сочетания местоимения и прилагательного (*ти святы ангели* (ПослКС, 134)), поэтому сделать выводы о расположении компонентов в данном типе конструкции не представляется возможным. Однако в остальных примерах мы можем заключить о влиянии морфологического принципа на расположение компонентов препозитивных трехчленных словосочетаний.

2.2. Постпозитивные трехчленные конструкции. Постпозитивные трехчленные конструкции в посланиях, как и в

текстах древнерусского красноречия, не нашли своего широкого распространения. Количество их составляет 13% от общего числа всех трехчленных словосочетаний.

В отличие от препозитивных конструкций, постпозитивные словосочетания представлены всего тремя вариантами расположения своих компонентов:

– «существительное + местоимение + прилагательное» (29%), например: *Отець вашъ небесный* (ПослДан, 56),

– «существительное + прилагательное + местоимение», например: *огньъ вещественъ сый* (ПослКС, 134);

– сочетанием местоимения и согласованного существительного: *Христу Богу нашему* (ПослКС, 128).

Самой распространенной постпозитивной конструкцией явилось сочетание местоимения и согласованного существительного (57%): *Христу Богу нашему* (ПослКС, 128). Данное устойчивое словосочетание встретилось в текстах Послания Климентия Смолятича и Послания Феодосия Печерского.

В постпозитивных конструкциях, представляющих собой сочетание прилагательного и местоимения, наблюдаем употребление притяжательных и указательных местоимений. Среди адъективных атрибутов встречаются относительные прилагательные (67%) и краткие формы качественных (33%).

2.3. Обмыкающие конструкции. Рамочные конструкции в текстах эпистолярного жанра составляют 22% от общего числа всех трехчленных словосочетаний. Наиболее частотным оказалось обмыкание определяемого существительного прилагательным и местоимением (46%): *благочестиваго дѣда твоего* (ПослДан, 56). Обращает на себя внимание, что во всех конструкциях препозитивный член – качественное прилагательное, а постпозитивный – притяжательное местоимение, что позволяет нам говорить о влиянии морфологического принципа на расположение компонентов данной атрибутивной конструкции. Таким образом, автор сначала определяет качественную характеристику объекта, а затем его принадлежность.

Следующими по частоте употребления являются конструкции «прилагательное + существительное + прилагательное» (18%) и «местоимение + существительное + прилагательное» (18%). В рамочных конструкциях с двумя прилагательными препозитивный атрибут выражен качественным прилагательным, а пост-

позитивный – притяжательным, например: *от единого съвокупления Иудина* (ПослКС, 128).

В конструкции «местоимение + существительное + прилагательное» препозитивный атрибут выражен определительным местоимением, а постпозитивный – относительным прилагательным, например: *изъ самѣхъ устъ адо-въхъ* (ПослДан, 56).

По 9% от общего числа обмыкающих словосочетаний составляют атрибутивные конструкции «местоимение + существительное + местоимение» и «прилагательное + существительное + существительное (приложение)». В рамочных конструкциях с двумя местоимениями в препозиции располагается указательное местоимение, а в постпозиции – притяжательное: *се свекоръ твой* (ПослКС, 124). В конструкциях с согласованным существительным препозитивный атрибут выражен качественным прилагательным, а постпозитивный – согласованным существительным: *святый Павелъ апостоль* (ПослФП, 168).

Произведя анализ трехчленных обмыкающих словосочетаний, делаем вывод, что на расположение компонентов в данных конструкциях большое влияние оказала морфологическая характеристика его компонентов: качественные прилагательные и определительные местоимения традиционно располагаются перед определяемым существительным, притяжательные прилагательные и притяжательные местоимения абсолютно постпозитивны.

В текстах посланий также (как и на примере текстов древнерусского красноречия) наблюдаем преобладание (65%) препозитивного расположения компонентов трехчленной атрибутивной конструкции. На втором месте (22%) по частоте расположения компонентов атрибутивного словосочетания видим обмыкающие конструкции.

3. Трехкомпонентные атрибутивные конструкции в житийных текстах

В текстах Жития Феодосия Печерского и Сказания о Борисе и Глебе нами было обнаружено 107 трехчленных атрибутивных конструкций, что составляет 6% от общего числа атрибутивных словосочетаний.

Следует заметить разницу в употреблении трехчленных конструкций в текстах поучений, посланий и житий: если в текстах эпистолярного жанра и древнерусского красноречия данные конструкции занимали 13 и 11% от общего числа атрибутивных словосочетаний, то в житийных текстах наблюдаем снижение их количества (6% от общего числа).

3.1. Препозитивные трехчленные конструкции. Препозитивные трехчленные конструкции составляют 77% от общего числа всех трехчленных словосочетаний в житийных текстах (85 единиц). Самая распространенная препозитивная трехчленная конструкция (54%) представлена комбинацией «прилагательное + местоимение + существительное» (*милый мой господине* (СкБГ, 340)). Первый компонент в данных словосочетаниях в 92% случаев представлен качественным прилагательным, а прономинатив в 76% – притяжательным местоимением.

Вторая по частоте употребления препозитивная трехчленная конструкция (28%) представлена словорасположением «местоимение + прилагательное + существительное», например: *сию горькую съмьртъ* (СкБГ, 336), *въ такой тьмьнѣ пещерь* (ЖФП, 380). Первый атрибут в 62% случаев выражен указательным местоимением, второй атрибут в 75% представлен качественным именем прилагательным.

Обращает на себя внимание использование в атрибутивных конструкциях (в 33%) нестяженных форм имен прилагательных, например *блаженааго* (ЖФП, 378), *преподобнааго* (ЖФП, 398), что делает текст приближенным к каноническим образцам. Прилагательные в нестяженной форме, как правило, обозначают характеристику внутреннего или внешнего образа святого, что подтверждает мнение медиевистов об ограниченном круге лексем, имеющих нестяженные формы [4, с. 294–330].

Среди препозитивных словосочетаний в текст Жития Феодосия Печерского также встретились и конструкции с устойчивой формулой *отъць нашъ* (Феодосий), берущей начало из Священного Писания (ср. название молитвы «Отче наш»). Лексема *отъць* в полученных нами примерах является выразителем почтительного наименования автором игумена Феодосия [13]. Отметим, что и сама устойчивая формула *отъць нашъ* является субстантивно-атрибутивным словосочетанием, компонентное расположение которого во всех извлеченных нами примерах полностью подчиняется семантико-морфологическому принципу расположения членов атрибутивного словосочетания. Данные конструкции используются Нестором в качестве своеобразного зачина: словами *Тогда же отъць нашъ Феодосий* автор начинает новый абзац.

3.2. Постпозитивные трехчленные конструкции. Постпозитивные трехчленные словосочетания выражены 22 кон-

струкциями, что составляет 20% от общего числа трехчленных словосочетаний. Постпозитивные конструкции представлены всего одним вариантом словорасположения: «существительное + местоимение + прилагательное» (например: *убийство се злое* (СкББГ, 328)).

Прономинатив в данных конструкциях в 78% случаев представлен притяжательным местоимением, а адъективный атрибут в 74% случаев выражен качественным прилагательным. В данных словосочетаниях наблюдаем употребление качественного прилагательного в постпозиции, что противоречит морфологическому принципу расположения членов атрибутивного ряда. Адъектив, вероятно, помещался в конец конструкции в целях логического его выделения, при акцентировании внимания на качестве объекта. Отметим, что эта конструкция превалирует и в текстах древнерусских поучений.

3.3. Обмыкающие трехчленные конструкции. В отличие от текстов поучений и посланий в житийной литературе рамочные конструкции не нашли своего широкого распространения. Их доля составляет всего 3% от общего числа всех трехчленных конструкций (сравним: в поучениях – 28%, в посланиях – 22%). Обмыкающие конструкции представлены всего двумя вариантами словорасположения: «прилагательное + существительное + местоимение» (*единого сына своего* (ЖФП, 358)) и «местоимение + существительное + прилагательное» (*всю власть Русьскую* (СкББГ, 346)).

Наблюдаем, что в рамочных конструкциях расположение компонентов обосновывается морфологическим принципом расположения членов атрибутивной конструкции: в постпозиции употребляются притяжательные местоимения и относительные прилагательные, тогда как перед определяемым словом располагаются определительные местоимения и качественные прилагательные.

По замечаниям исследователей, рамочные конструкции являются приметой книжного стиля. Однако на примере житийных текстов XI–XII вв. подтвердить этот факт не представляется возможным [17].

Заключение. Проанализировав трехчленные атрибутивные словосочетания в разножанровых древнерусских памятниках XI–XIII вв., мы делаем вывод о преобладании препозитивного положения компонентов в атрибутивной конструкции (в текстах поучений – 65%, посланий – 65%, житий – 77%). В препо-

зиции наибольшее употребление во всех текстах получила атрибутивная группа из прилагательного и местоимения (доля употребления от 36 до 54%).

На втором месте по частоте употребления в древнерусских текстах оказались рамочные конструкции (в поучениях – 28%, в посланиях – 22%). Примечательно, что данные конструкции не получили своего распространения в житийных текстах: всего 3% от общего числа трехчленных словосочетаний.

Постпозитивные трехчленные атрибутивные конструкции преобладают в житийных текстах (20% от общего числа), меньше всего используются в текстах поучений – 7%. Больше число постпозитивных конструкций в текстах житий объясняется регистром памятника и влиянием церковнославянского языка [3, с. 358–359; 10].

В житиях и поучениях постпозитивные конструкции чаще всего представлены группой из местоимения и прилагательного (80% в текстах поучений, 100% в текстах житий). В текстах посланий самой распространенной постпозитивной группой явилось сочетание согласованного существительного (приложения) и местоимения (57%), представляющее собой устойчивое словосочетание *Христу Богу нашему*.

На расположение компонентов трехчленной атрибутивной конструкции большое влияние оказывает морфологический принцип, согласно которому определительные местоимения и качественные прилагательные тяготеют к позиции перед определяемым словом, а притяжательные прилагательные и притяжательные местоимения – к расположению после определяемого слова.

Таким образом, для древнерусских текстов поучений, посланий и житий XI–XIII вв. характерно препозитивное положение компонентов трехчленных атрибутивных словосочетаний, что подтверждает точку зрения Ф.Р. Минлоса [10]. Однако в житийных текстах обнаруживаем большее количество постпозитивных конструкций, нежели в текстах поучений и посланий, что объясняется влиянием библейского синтаксиса.

Список литературы

1. Библиотека литературы Древней Руси / РАН, Ин-т рус. лит. (Пушкинский дом); под ред. Д.С. Лихачева и др. СПб., 1997. Т. 1, 2, 4, 5.
2. Бирнбаум Х. Праславянский язык: достижения и проблемы его реконструкции / общ. ред. В.А. Дыбо, В.К. Журавлева. М., 1986.

3. Булаховский Л. А. Исторический комментарий к русскому литературному языку. 5-е изд., доп. и переработ. Киев, 1958.
4. Древнерусская грамматика XII–XIII вв. / В.В. Иванов [и др.]. М., 1995.
5. Евстифеева Р.А. Порядок слов в атрибутивных словосочетаниях Новгородской I летописи // Русский язык в научном освещении. 2008. № 1. С. 161–204.
6. Еремин И.П. Литературное наследие Феодосия Печерского // Труды Отдела древнерусской литературы / ред. В.П. Адрианова-Перетц. М.; Л., 1947. Т. 5.
7. Зайнуллина С.Р. Традиционные формулы русских летописей: структура и семантика (на материале «Повести временных лет» по Лаврентьевскому списку): дис... канд. филол. наук. Ижевск. 2015.
8. Ильченко О.С. Одушевленность – неодушевленность в структуре предложения: моногр. СПб., 2011.
9. Ильченко О.С. История категории одушевленности в русском языке / вступ. ст. В.В. Колесова. СПб., 2011.
10. Лаптева О. А. О некоторых изменениях порядка слов в древнерусском языке // Филол. науки. 1959. №3. С. 55–67.
11. Ленделова В. Синтаксические особенности кратких и полных имен прилагательных духовных и договорных грамотах московских князей XV века в сопоставлении с Московским летописным сводом к. XV века: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1989.
12. Минлос Ф.Р. Что притягивает притяжательные местоимения? Или линейная позиция атрибутов // Вопросы русского языкознания. Вып. III: Фонетика и грамматика: настоящее, прошедшее и будущее: к 50-летию научной деятельности Софии Константиновны Пожарицкой. М., 2010. С. 279–290.
13. Отец // Старославянский словарь (по рукописям X–XI вв.) / под ред. Р.М. Цейтлин, Р. Вечерки, Э. Власовой. М., 1999. С. 842.
14. Поньрко Н.В. Эпистолярное наследие Древней Руси: исследования, тексты, переводы / отв. ред. Д.С. Лихачев; Рос. АН, Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). СПб., 1992.
15. Санников В.З. Согласованное определение // Сравнительно-исторический синтаксис восточнославянских языков / под ред. чл.-кор. АН СССР В.И. Борковского; АН СССР. Ин-т рус. яз. М., 1968. С. 47–94.
16. Творогов О.В. Традиционные устойчивые словосочетания в «Повести временных лет» // Труды Отдела древнерусской литературы. М., Л., 1962. Т. 18. С. 277–284.
17. Улитова А. С. Структура трехкомпонентных атрибутивных словосочетаний в деловой и книжной письменности XVII века // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Русская филология. 2016. № 1. С. 58–66.
18. Улитова А.С. Многокомпонентные атрибутивные словосочетания в книжных и деловых текстах (на материале памятников XVII века) // Вестн. Ленинг. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. 2015. № 4. С. 108–118.
19. Уржумова А.А. Особенности употребления членных и нечленных имен с суффиксом -ьн- в древнерусском языке (на материале летописных и евангельских текстов) // Изв. высших учебных заведений. Поволжский район. Гуманитарные науки. 2013. № 1(25). С. 101–111.
20. Večerka R. Altkirchenslavische (Altbulgari-sche) Syntax. I.: Die innere Satzorganisation / Radostav Večerka // Monumenta Linguae Slavicae Di-lecti Veteris. XXVII. Freiburg, 1989.
21. Worth D. Animacy and adjective order: the case of новгородскъ. An explanatory microanalysis // International Journal of Slavic Linguistics and Poetics. 1985. № 31–32. P. 533–554.

* * *

1. Biblioteka literatury Drevnej Rusi / RAN, In-t rus. lit. (Pushkinskij dom); pod red. D.S. Lihacheva i dr. SPb., 1997. T. 1, 2, 4, 5.

2. Birnbaum H. Praslavjanskij yazyk: dostizheniya i problemy ego rekonstrukcii / obshch. red. V.A. Dybo, V.K. Zhuravleva. M., 1986.

3. Bulahovskij L.A. Istoricheskij kommentarij k russkomu literaturnomu yazyku. 5-e izd., dop. i pere-rabot. Kiev, 1958.

4. Drevnerusskaya grammatika XII–XIII vv. / V.V. Ivanov [i dr.]. M., 1995.

5. Evstifeeva R.A. Poryadok slov v atributivnyh slovosochetaniyah Novgorodskoj I letopisi // Russkij yazyk v nauchnom osveshchenii. 2008. № 1. S. 161–204.

6. Eremin I.P. Literaturnoe nasledie Feodosiya Pecherskogo // Trudy Otdela drevnerusskoj literatury / red. V.P. Adrianova-Peretc. M.; L., 1947. T. 5.

7. Zajnullina S. R. Tradicionnye formuly russkikh letopisej: struktura i semantika (na materiale «Povesti vremennyh let» po Lavrent'evskomu spisku): dis... kand. filol. nauk. Izhevsk. 2015.

8. Il'chenko O.S. Odushevlennoost' – neodushevlennoost' v strukture predlozheniya: monogr. SPb., 2011.

9. Il'chenko O.S. Istoriya kategorii odushevlennoosti v russkom yazyke / vstup. st. V.V. Kolesova. SPb., 2011.

10. Lapteva O.A. O nekotoryh izmeneniyah por-yadka slov v drevnerusskom yazyke // Filol. nauki. 1959. №3. S. 55–67.

11. Lendelova V. Sintaksicheskie osobennosti kratkih i polnyh imen prilagatel'nyh duhovnyh i dogovornyh gramotah moskovskih knyazej XV veka v sopostavlenii s Moskovskim letopisnym svodom k. XV veka: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1989.

12. Minlos F.R. Chto prityagivaet prityazhatel'nye mestoimeniya? Ili linejnaya poziciya atributov // Voprosy russkogo yazykoznanija. Vyp. III. Fonetika i grammatika: nastoyashchee, proshedshee i budushchee: k 50-letiyu nauchnoj deyatel'nosti Sofii Konstantinovny Pozharickoj. 2010. S. 279–290.

13. Otec // Staroslavjanskij slovar' (po rukopisyam X–XI vv.) / pod. red. R.M. Cejtin, R. Večerki, E. Vlasovoj. M., 1999. S. 842.

14. Ponyrko N.V. Epistoljarnoe nasledie Drevnej Rusi: issledovaniya, teksty, perevody / otv. red. D.S. Lihachev; Ros. AN, In-t rus. lit. (Pushkin. dom). SPb., 1992.

15. Sannikov V.Z. Soglasovannoe opredelenie // Sravnitel'no-istoričeskij sintaksis vostočnoslavjanskijh yazykov / pod red. chl.-kor. AN SSSR V.I. Bor'kovskogo; AN SSSR. In-t rus. yaz. M., 1968. S. 47–94.

16. Tvorogov O.V. Tradicionnye ustojchivye slovosochetaniya v «Povesti vremennyh let» // Trudy Otdela drevnerusskoj literatury. M., L., 1962. T. 18. S. 277–284.

17. Ulitova A.S. Struktura trekhkomponentnyh atributivnyh slovosochetanj v delovoj i knižnoj pis'mennosti XVII veka // Vestn. Mosk. gos. obl. un-ta. Ser.: Russkaja filologija. 2016. № 1. S. 58–66.

18. Ulitova A.S. Mnogokomponentnye atributivnye slovosochetaniya v knižnyh i delovyh tekstah (na materiale pamjatnikov XVII veka) // Vestn. Lening. gos. un-ta im. A.S. Pušhkina. 2015. № 4. S. 108–118.

19. Uržumova A.A. Osobennosti upotreblenija chlennyh i nechlennyh imen s suffiksom -'n- v drevnerusskom yazyke (na materiale letopisnyh i evangel'skijh tekstov) // Izv. vysshijh učebyh zavedenij. Povolžskij rajon. Gumanitarnye nauki. 2013. № 1(25). S. 101–111.

Trinomial attributive phrases in the texts of the XI–XIIIth centuries

The word order in the trinomial attributive phrases in the Old Russian language is not a solved question until the end. There is revealed the specific character of the word order in the trinomial attributive phrases in the multi-genre texts of the XI–XIIIth centuries. The order of the components of the attributive row depended both on the morphological expression of its members and the register of the Old Russian text.

Key words: *word order, trinomial attributive phrases, hagiography, message, precepts.*

(Статья поступила в редакцию 24.01.2022)

А.А. ГАЛЮК
(Санкт-Петербург)

ИССЛЕДОВАНИЕ РУССКИХ СИНОНИМИЧНЫХ ГЛАГОЛОВ С ПОЗИЦИИ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОГО ПОДХОДА (на материале глаголов воспитания)

Исследуются глаголы синонимического ряда с доминантой «воспитать» в свете когнитивно-дискурсивного подхода. Устанавливаются границы синонимической группы, выявляются интегральные и дифференциальные признаки глаголов, обнаруживаются элементы когнитивных конструктов, вербализованных лексемами. Доказывается целесообразность учета когнитивного и дискурсивного факторов при разграничении синонимов и моделировании когнитивных структур.

Ключевые слова: *глагол, синонимы, когнитивная лингвистика, когнитивно-дискурсивный подход, когнитивная структура, фрейм, сценарий.*

В настоящее время наблюдается возрастание интереса к когнитивно-дискурсивной парадигме лингвистического знания. Ее становление является закономерным следствием развития лингвистической науки, связанным с переходом от изучения собственно языковой системы к анализу вербальных единиц как репрезентантов когнитивных процессов. Данная парадигма, как справедливо отмечает Е.С. Кубрякова, подразумевает, что языковые феномены рассматриваются с точки зрения выполняемых ими когнитивной и коммуникативной функций, что позволяет «не только поставить в соответствие каждой языковой форме ее когнитивный аналог, ее концептуальную или когнитивную структуру (объясняя тем самым значение или содержание формы через определенную когнитивную структуру, структуру мнения или знания), но и объяснить причины выбора или создания данной “упаковки” для данного содержания» [12, с. 16]. Равноправное рассмотрение данных функций целесообразно и с точки зрения психологии: так, уже Л.С. Выготский писал о неразрывной связи общения и обобщения [6].

В данной работе предпринимается попытка проиллюстрировать методику использо-

вания когнитивно-дискурсивного подхода на примере синонимического ряда (далее – СР) с общим значением ‘влиять на кого-либо для выработки определенных качеств, формирования характера’ с целью выявления релевантных семантико-когнитивных и дискурсивных свойств членов данной группировки, конструирования когнитивных структур синонимов. На наш взгляд, целесообразность данного подхода заключается в одновременном анализе языковых, речевых, когнитивных и коммуникативных особенностей глагольных синонимов, что дает возможность интегративного описания лингвистических явлений. Это обусловлено синтезирующим характером когнитивной лингвистики, которая помимо изучения познавательной деятельности с учетом языкового фактора включает в себя концепции коммуникативной или функциональной лингвистики, идеи ономазиологии и семиотики [14, с. 42]. Кроме того, именно в дискурсе происходит процесс категоризации, семантическое пересечение синонимов в том числе и благодаря ситуативному фактору. Учет данного критерия особенно актуален при анализе глагольных синонимов, т. к. глагол содержит в себе свернутую ситуацию, которая актуализируется в дискурсе. В связи с этим представляется целесообразной идея В.А. Белова, что при определении синонимичности единиц необходимо обращать внимание на референтные ситуации, представленные лексемами: слова являются синонимами, когда совпадают компоненты ситуации [4, с. 275].

Материалом для исследования послужили сведения из словарей синонимов русского языка; контексты функционирования синонимов, представленные на сайте «Национальный корпус русского языка» (далее – НКРЯ), а также в интернет-источниках; данные, полученные в результате анкетирования носителей русского языка. В опросе приняли участие 90 носителей языка в возрасте от 18 до 60 лет мужского и женского пола. Из них 51 человек – филологи, 39 – информанты, получившие или получающие другое высшее образование. Респондентам было предложено отметить глаголы, являющиеся наиболее близкими по значению к доминанте, и привести другие лексические единицы, которые можно считать синонимами к *воспитать*.

Согласно сведениям из словаря Л.Г. Бабенко, исследуемый СР состоит из глаголов *воспитать*, *дисциплинировать*, *вынянчить*, *приучить* [3]. Словари синонимов русского

языка приводят другие сведения. Так, в словаре З.Е. Александровой отмечены слова и словосочетания *воспитать*, *вынянчить*, *поднять*, *поставить* (или *поднять*) *на ноги*; *взрастить* (книжн.); *возрастить* (устар.); *взлелеять*; *выпестовать* (устар.) [1, с. 81]. Словарь А.П. Евгеньевой включает в СР лексемы *вырастить*, *взрастить*, *поднять* (разг.), *вскормить* (разг.), *всплоить* (разг.), *выкормить*, *взлелеять* [9, с. 206]. Отметим, что в роли доминанты в обоих случаях выступает глагол *вырастить*.

По нашему мнению, доминантой рассматриваемого СР является глагол *воспитать*, а не *вырастить*, что объясняется более высокими показателями частотности использования первой лексемы (2 054 вхождения в НКРЯ) в отличие от второй (1 250). Кроме того, у *воспитать* более широкая сочетаемость и, следовательно, больше ситуаций, фреймов и сценариев, которые репрезентируются лексемой. Глагол также имеет больший словообразовательный потенциал в анализируемом значении, что свидетельствует о значимости исследуемого фрагмента языковой картины мира для носителей русского языка. Наконец, только 43 респондента отметили *вырастить* как синоним к *воспитать*. Все сказанное позволяет утверждать о смене прототипа в лингвистической категории, поэтому мы будем считать глагол *воспитать* доминантой синонимического ряда.

Анализируя данные синонимических словарей, можно отметить лексемы, которые имеют помету «устаревшее» (*возрастить*, *выпестовать*), и слова, которые не входят в активный лексикон носителей русского языка, а именно *взлелеять*, *вскормить* (разг.), *всплоить* (разг.), *выкормить*, *вынянчить*, *выходить* (разг.). Глаголы *взлелеять*, *вскормить*, *всплоить* в незначительном количестве представлены в НКРЯ и в интернет-источниках. Глагол *выходить* предполагает совершение действий для сохранения жизни, поэтому, на наш взгляд, не является синонимичным глаголу *воспитать*. *Выкормить* более частотен в корпусе, но преимущественно встречаются контексты, в которых субъектом действия является животное, а не человек. *Вынянчить* употребляется по отношению к человеку, тем не менее обнаруживается малочисленность контекстов функционирования.

Результаты проведенного анкетирования показали, что среди наиболее близких по семантике к глаголу *воспитать* единиц информанты (в порядке убывающей частотности)

привели глаголы *дисциплинировать* (53), *вырастить* (43), *приучить* (36) и *взрастить* (7). Мы считаем, что именно эти лексемы входят в состав СР с доминантой *воспитать*, поскольку помимо большого числа вхождений в НКРЯ они обозначают ситуацию влияния на человека для выработки определенных качеств, формирования характера.

При описании когнитивно-дискурсивных особенностей глаголов мы будем группировать их в звенья – объединения нескольких синонимов одного СР, имеющих общие признаки. Мы выделяем звенья *вырастить* – *взрастить* (лексемы являются однокоренными, имеют одинаковое фреймовое наполнение), *приучить* – *дисциплинировать* (глаголы находятся в отношениях включения по отношению к доминанте). Доминанта *воспитать* рассматривается отдельно, поскольку она, являясь прототипом категории, включает в себя признаки всех членов СР. Глагол *воспитать* отличается широкой сочетаемостью, вследствие чего варьируются ситуации использования лексемы.

Рассмотрим ситуацию с субъектно-объектными отношениями «взрослый человек – ребенок». В роли взрослого выступают родители, мать-одиночка или отец-одиночка, ближайшие родственники, которые различными методами воздействуют на ребенка. Выделяется инвариантный элемент рассматриваемой ситуации – «способы воспитания». Он состоит из таких компонентов, как строгое воспитание, любовь к ребенку, опора на собственный опыт или опыт родителей, формирование привычки к полезной деятельности.

Строгость в воспитании может объясняться тем, что родители подготавливают своего ребенка к самостоятельной жизни: *Родительские строгость и требовательность полезны для детей. Конечно, речь не идет о такой «строгости», которая наносит ребенку телесные и психологические травмы. Я говорю о нормальной родительской любви и принятии. Они необходимы любому ребенку, чтобы он вырос сильным, уверенным в себе... Надо не сюсюкать и не потакать своему чаду, а понимать, что ты должен воспитать из него самостоятельного человека* [11]. Идея о требовательности родителей проявляется и в противопоставлении глаголов *воспитать* и *потакать*, *сюсюкать*, *баловать*. См. в том же интернет-источнике: *Все правильно, нужна строгость (не путать с жестокостью), мой второй муж так разбаловал сына от перво-*

го брака, что тот до сих пор на шее у него сидит – 25 лет, не учится, не работает, ждет, когда папа ему работу найдет непьющую, чтобы ничего не делать, а только деньги получать [11]. Здесь можно выявить закономерность: если к ребенку относиться строго, то он вырастет полноценным человеком, а если нет, то наблюдается обратное. Таким образом, определяется сценарий «строгое воспитание → зрелая личность; нестрогое воспитание → незрелая личность».

Воспитательный процесс преемственен, т. к. он основывается на опыте, передаваемом родителями или же приобретенном человеком в процессе воспитания им детей. В первом случае необходимо указать на то, что ориентация на родителей может происходить в двух направлениях: использование тех же методов или их игнорирование. Например: *Родители нас воспитывали строже, но в нашей семье главная разница была все же не в строгости, а в отсутствии проявлений любви. Бабушка маму тоже так же растила. Я своего сына всегда обнимала, целовала, на руках долго носила, когда был маленький, всегда говорю ему, что люблю его. На голову себе залезать при этом не позволяла. Обязанностей по дому у него было намного меньше, чем у нас в мое время, но делать их я все равно заставляла* [9].

Влияние на детей осуществляется и за счет выработки привычки к выполнению каких-либо действий, соблюдению определенных принятых в обществе правил, что способствует развитию человека: *Но и он научился сносить замечания с меньшими потерями, так как знает, что мама на его стороне. Но уважение к взрослым мы в нем воспитываем, так принято в нашей семье (Как поступать, когда ребенок дразнит и замахивается на чужих взрослых?)* [15]. Логическим субъектом воспитания может выступать и неодушевленный объект, например: *Литература позволяет воспитать хорошего человека с устойчивыми нравственными ценностями* (Огонек. 2014. № 19) [Там же]. Итак, можно утверждать наличие в значении глагола семы 'формирование привычки'.

Описанные выше компоненты фиксируются в когнитивной структуре глагола и в ситуации влияния взрослого человека на другого взрослого, при этом подчеркивается иерархический характер общения. Например: *5 июня доктор химических наук, профессор кафедры металлургии цветных металлов СФУ Петр*

Поляков отметит свой 85-й день рождения. В компании Русал рассказывают, что он внес вклад в развитие алюминиевой промышленности России и воспитал сотни специалистов и менеджеров, которые сегодня работают на предприятиях компании [17]. Воспитание взрослых людей может иметь и гендерную отнесенность. См. на интернет-портале: *Помнит Василий, как жену выбирал: в деревню уехал, нашел красивую, да скромную, чем-то на Марину похожую... Воспитал жену под себя* (М. Файтцев. Долг из прошлого) [15].

Глагол *воспитать* может быть репрезентантом ситуации, когда влияние направлено на самовоспитание – именно работа над собой является отправной точкой для совершенствования. Кроме того, в русском языковом сознании отмечается, что только став личностью, можно воспитать другого человека. *Есть такое выражение: «Хочешь воспитать ребенка, воспитай себя самого». Поэтому, если вы курите и ваш ребенок видит это, скорее всего, он тоже будет курить. Если вы хотите, чтобы ваш ребенок не имел дурных привычек, старайтесь от них отказаться сами или по крайней мере сделайте так, чтобы ребенок не видел ваших слабостей* [13]. В результате возможно моделирование следующего сценария: «самовоспитание → собственный пример → копирование примера → формирование личности».

Глагол используется в различных типах дискурса, в частности в религиозном и спортивном. В первом случае особое внимание обращается на способы воспитания (а именно влияние с помощью веры или духовного лица). Например: *А задача священника – утешить, успокоить, духовно воспитать... Но мы воспитываем не тех, кто калечит, а тех людей, которые от этого пострадали* (Правмир. 2017. 20 июня) [14]. В спортивном дискурсе подчеркивается неравный статус коммуникантов, акцентируется результат воздействия тренера: *Александр Валентинович начал тренерскую деятельность в 1978 г. За этот период он воспитал 16 мастеров спорта и одного мастера спорта международно-го класса* [18].

Итак, выделенные ситуации и их компоненты позволяют сконструировать фреймы. Данное понятие «представляет собой опосредованную структуру, соединяющую область когнитивного тезауруса с языковым, которая смыкается смысловыми узлами схемы с соответствующими компонентами значения семантической/пропозициональной структуры

языковой единицы/структуры (семами), актуализирующей соотносимый с нею фрейм в сознании носителей языка» [16, с. 87]. Фреймы включают в себя узлы (обязательные компоненты ситуации) и слоты, под которыми подразумевают варианты реализации узлов, конкретизирующие элементы [7, с. 188]. В нашем материале узлами являются, например, субъект, объект, способ воздействия, а слотами – взрослый человек, ребенок; формирование привычки; иерархичность отношений и др.

В отношении доминанты *воспитать* возможно моделирование фреймов, в которых в зависимости от ситуативного фактора варьируется набор узлов, кроме того, они могут получать различную реализацию. Наглядно это выглядит следующим образом:

I. Имя фрейма: ВОСПИТАТЬ

Субъект: взрослый человек; объект: ребенок;
Способ воздействия: формирование привычки, строгость или ее отсутствие; опыт: опора на пример.

II. Имя фрейма: ВОСПИТАТЬ

Субъект: взрослый человек; объект: взрослый человек;
Условие: иерархичность отношений;
Способ воздействия: формирование привычки, строгость или ее отсутствие; опыт: опора на пример.

III. Имя фрейма: ВОСПИТАТЬ

Субъект: тренер; объект: спортсмен;
Условие: иерархичность отношений;
Результат: успех спортсмена;
Способ воздействия: формирование привычки, строгость или ее отсутствие; опыт: опора на пример.

IV. Имя фрейма: ВОСПИТАТЬ

Субъект: священник, вера, родители; объект: человек любого возраста;
Условие: религиозное воспитание;
Способ воздействия: формирование привычки; строгость или ее отсутствие; опыт: опора на пример.

V. Имя фрейма: ВОСПИТАТЬ

Субъект: качество; объект: человек любого возраста;
Условие: систематичность;
Способ воздействия: формирование привычки; опыт: опора на пример.

Перейдем к анализу однокоренных синонимов *вырастить* – *взрастить*. Наличие однокоренных единиц в синонимической группе связано с продуктивностью применения аффиксальных средств при расширении состава СР в русском языке [19]. Более того, это указывает на семантическое сходство лексем. Из-

начально рассматриваемые глаголы применялись по отношению к животным или растениям, но постепенно сфера их употребления расширилась, следствием чего явилось изменение когнитивной структуры.

Как и доминанта СР, глагол *вырастить* вербализует ситуацию влияния 1) родителя на ребенка, причем данная ситуация является прототипической: *У меня мама нас десятерых вырастила. И жили мы в девяностые, когда денег не платили и есть нечего было. Они с отцом подработки разные брали, из леса не вылезали: собирали грибы и ягоды, чтобы продать – мы выросли все нормальными и здоровыми людьми* (URL: <https://zhirinovski.livejournal.com/5705.html?>); 2) взрослого человека на другого взрослого: *И не то что ведь Ольга Ефимовна была такой уж ярой противницей предмета, наоборот, скорее – но как профессионал она понимала: преподавателей хороших по ОПК нет. Их нужно вырастить сначала и научить!* (М. Кучерская. Тетя Мотя) [15].

Обратим особое внимание на первую ситуацию: при употреблении глагола *вырастить* может актуализироваться имплицитная сема 'преодоление трудностей'. Это подтверждается контекстами, в которых субъектом влияния является мать или отец, воспитывающие ребенка самостоятельно, причем родитель сталкивается с финансовыми сложностями. Например: *Я одна вырастила своих детей, папы не платили алиментов ни разу! Отец дочери до сих пор от нас и от судебных приставов скрывается, имея долг по алиментам более 500 000 рублей* (Lenta.ru. 2019. 14 апр.) [Там же]. В этом видится основное отличие глагола *вырастить* от *воспитать*: в когнитивной структуре первого синонима имеется узел «условия воспитания», который заключается в том, что родитель испытывает трудности, которые преодолеваются для обеспечения жизни ребенка. Данный конструкт может реализоваться и в виде сценария «рождение ребенка → столкновение с трудностями → успешное преодоление трудностей → формирование личности».

Еще одним дифференциальным признаком можно считать наличие оценки результата влияния. Это реализуется не только посредством использования имени прилагательного при объекте воспитания, но и с помощью синтаксического фразеологизма *кого мы/вы вырастили!* Примером может служить следующий контекст: *Вы хотите сказать, что Гер-*

да Засулич за это могла его убить? – Я хочу сказать – кого вы вырастили, Клара Порфирьевна? Кого? – Катя повысила голос. – Вы кто сами? Вы прокурор. Вы что, не слышите, о чем я вам говорю? Ваш сын украл ребенка! (Последняя истина, последняя страсть, 2021) [14]. Следует также отметить, что рассматриваемый синоним потенциально не может реализовать фрейм, подразумевающий формирование привычки.

Как и глагол *воспитать*, *вырастить* используется в спортивном дискурсе, при этом подчеркивается результат воздействия тренера: *Знаете, я пятый человек в России, получившей в этом виде спорта звание заслуженного тренера. Я вырастил чемпионов мира и Европы. Я всех вершин достиг!* (Lenta.ru. 2019. 14 апр.) [15].

Взрастить имеет много сходств с доминантой СР *воспитать*. Это выражается в том, что глагол подразумевает результат постепенного формирования навыков, черт характера посредством внушения или влияния. См. в НКРЯ: *Феодосия Лапина так и не выучила ни слова по-немецки, кроме, наверное, «доктор нихтцу хаус», зато много рассказывала детям сказок, пела колыбельные и взрастила в Александре невероятную, преданную любовь к России, по которой сама тосковала* (Правмир. 2017. 9 мая) [Там же]. На языковом уровне данный слот фиксируется и грамматически с помощью конструкции «кто/что + взрастить + в + ком + чувство/качество».

Выделяются субъектно-объектные отношения, свойственные глаголу *воспитать* (родитель – ребенок, тренер – спортсмен, взрослый – взрослый), тем не менее *взрастить* в высказывании приобретает окраску высокого стиля, более пафосный характер, что отмечалось и в словаре А.П. Евгеньевой. Ср.: *Достижения боксеров – заслуга исключительно личного тренера, который взрастил своего воспитанника* (Известия. 2012. 23 окт.); *Не просто, как говорят, грамотный руководитель, а настоящий лидер, который взрастил и ведет команду единомышленников-профессионалов, находит общий язык с властями* (Комс. правда. 2010. 22 июня) [Там же]. Обратим внимание на второй пример: данный контекст относится к профессиональному дискурсу. В данном типе дискурса в фреймовой форме синонима возможно выявление элемента «преемственность»: специалиста возвращают опытные люди, уже имеющие достижения в своей профессиональной области.

Использование синонима *взрастить* отмечается в спортивном, религиозном и политическом дискурсе. В последнем случае глагол встречается в отрицательно оценочных контекстах: *Некоторые задаются вопросом, не **взрастила** ли Меркель своей миграционной и жесткой экономической политикой те появившиеся силы, которые в настоящее время разрывают Европу на части, отмечается в материале* (Газета.ру. 2018. 12 июня) [15].

Итак, несмотря на схожие словообразовательные характеристики, глаголы *вырастить* и *взрастить* обладают отличиями в когнитивных моделях. В структуре первого синонима имеется узел «условия воспитания», но лексема не реализует фрейм с элементом «формирование привычки». *Взрастить* же относится к высокому стилю речи, кроме того, обнаруживаются особенности функционирования глагола в политическом дискурсе. Все сказанное дает возможность отнести *вырастить* к ядерной зоне СР, а *взрастить* – к периферийной.

Приучить и *дисциплинировать* являются квазисинонимами исследуемого СР. Традиционно данный термин определяют как неполные синонимы, которые «имеют... большую общую часть, но не совпадают полностью» [2, с. 235]. Несмотря на близость значений, синонимы этого типа не могут подвергаться субституции [8, с. 195]. Это сопряжено с грамматическими и собственно семантическими различиями, поскольку квазисинонимы находятся в родо-видовых отношениях с доминантой ряда. Данные лексемы получают статус синонимичных вследствие их пересечения с другими неполными синонимами в сознании носителей русского языка.

Приучить требует при себе инфинитив в имперфективе, что подчеркивает регулярность действия, или используется в сочетании, построенном по модели «к + существительное в дательном падеже». Основное употребление квазисинонима обнаруживается в ситуации, в которой деятелем-субъектом является взрослый человек, а объектом – ребенок, при этом воздействие включает в себя формирование и закрепление привычки к выполнению действия. Необходимо отметить, что во фрейме, реализуемом данным глаголом, может наличествовать слот «способ воздействия», поскольку приучают ребенка с помощью собственного примера или заинтересовывая чем-либо. *История одного родителя. Как Егора читать приучили...* Первое и, на самом деле, единственное, что вам следует сделать – это

показать ребенку, что буквы – не пыточное средство, а ключ к большому удовольствию. Ребенку надо привыкнуть к буквам, приучить мозг к тяжелой и неприятной поначалу работе. А лучше всего это делать в процессе получения удовольствия. Для начала оставьте его в покое на некоторое время, пусть отдохнет от нотаций и надоевшей обложки. А потом найдите что-то, что действительно его заинтересует [5].

Воспитание осуществляется и по отношению к взрослым людям, также этому подвергается и сам индивид: – *Я приучил музыкантов всегда работать вживую, хотя это крайне тяжело* (Рус. репортер. 2010. № 28(156)); *Я умею преодолевать многие страхи, даже страх разоблачения. Я приучил себя к тому, что меня могут разоблачить в любую минуту* (С.И. Шуляк. Шпион) [15]. Это демонстрирует реализацию схожих фреймов глаголов *воспитать* и *приучить*. Синонимы также имеют сходство в том, что приучение человека к выполнению действия может осуществляться благодаря влиянию абстрактных или конкретных предметов и явлений: *Ядне шла за мужем, она плакала. Жизнь с Мэбэтом приучила ее принимать как неизбежность все, что делал любимец божий* (А. Григоренко. Мэбэт) [Там же]. Как правило, при данных субъектных отношениях глагол может репрезентировать сценарий «наличие у человека проблемы → влияние факторов → формирование привычки → изменения».

Следующий квазисиноним – *дисциплинировать*. Это двувидовой глагол, который требует при себе существительное в винительном падеже. Возможно также его использование без зависимого слова, что связано с контекстуальными пояснениями.

Дисциплинировать, в отличие от ранее рассмотренных синонимов, не предполагает одушевленного субъекта: на человека влияют абстрактные явления, предметы, действия, благодаря чему происходит нивелирование людей, повышается работоспособность, что приводит к совершенствованию личности. Ср. в НКРЯ: *Как учитель скажу: форма дисциплинирует, настраивает на работу, уравнивает, в хорошем смысле, всех учеников (я имею в виду материальное положение)* (URL: <https://forum.say7.info/topic2952-50.html?>); *Время нас дисциплинирует, заставляет успевать: в мае посеять, в сентябре собрать, уложиться в известные природные циклы...* (Знание – сила. 2009. № 6) [Там же]. Последний пример ил-

люстрирует систематичность в формировании дисциплины, наличие во фрейме глагола элемента «повторяемость», что есть и у *приучить* – данное семантическое «пересечение» слов дает возможность считать их синонимами.

Приучение к дисциплине может быть направлено человеком на самого себя, при этом отмечается внутренний или внешний контроль. Например: *Как ты будешь ребенка винить или ругать, он же нормальной жизни никогда не видел, жил на помойке. И вот нашкодит кто-нибудь, – ситуации ведь разные бывают – а я сама себя дисциплинирую, успокаиваю, а потом разбираю все по пунктам* (Известия. 2013. 6 апр.) [15].

При анализе дискурсивных особенностей глагола *дисциплинировать* было выявлено его частотное употребление в публицистическом дискурсе с связи с обсуждением дорожного движения. Например: *По мнению работников ГКУ «Центр организации дорожного движения» (ЦОДД), введение платной парковки дисциплинирует водителей. «После ввода платной парковки количество штрафов снизится на 20 процентов», – прогнозирует заместитель руководителя ЦОДД Александр Поляков* (Lenta.ru. 2015. 17 сент.) [Там же]. Данный пример показывает проявление внешнего контроля, который способствует предотвращению нарушений у водителей. Таким образом, прослеживается сценарий «наличие нарушений → применение мер → развитие дисциплины у водителей → снижение количества нарушений».

Таким образом, глаголы *приучить* и *дисциплинировать* имеют общие элементы когнитивной структуры доминанты *воспитать*, что и позволяет относить их к исследуемому СР. Вследствие совпадения лишь некоторых элементов модели мы считаем целесообразным расценивать данные синонимы как периферийные.

Подытоживая все сказанное выше, мы можем сделать следующие выводы.

СР с доминантой *воспитать* представляет прототипическую ситуацию влияния на кого-либо с целью выработки качеств формирования характера индивида. В этом видится инвариантная когнитивная модель всей синонимической группы, которая вследствие контекстуальных, ситуативных, дискурсивных свойств глагола может подвергаться изменениям. Данная подвижность оказывает влияние на содержание фреймов и сценариев, реализуемых в контексте.

Результаты исследования продемонстрировали, что свойства глагола могут претерпевать изменения в зависимости от того, в каком типе дискурса он используется. Это проявляется в синтагматических характеристиках лексем, в изменении эпизодов сценариев и включении дополнительных узлов в фреймах.

Таким образом, использование когнитивно-дискурсивного подхода при исследовании единиц СР позволило обнаружить языковые, речевые, когнитивные и коммуникативные особенности глаголов, что послужило средством для экспликации когнитивных структур, наличествующих в сознании носителей языка. Кроме того, анализ синонимов с применением данного метода дал возможность выявить некоторые стереотипные представления о воспитании в русской лингвокультуре.

Список литературы

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: практический справочник. 11-е изд., перераб. и доп. М., 2001.
2. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. 1: Лексическая семантика. Синонимические средства языка. 2-е изд., испр. и доп. М., 1995.
3. Бабенко Л.Г. Толковый словарь русских глаголов: идеографическое описание. Английские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / под ред. Л.Г. Бабенко. М., 1999.
4. Белов В.А. Синонимические отношения в языке и высказывании // Вестн. Новосиб. гос. пед. ун-та. 2017. № 6. С. 263–280.
5. Белова К.В. История одного родителя. Как Егора читать приучили [Электронный ресурс]. URL: <https://ismart.org/capabilities/library/istoriya-odnogo-roditelya-kak-egora-chitat-priuchili/> (дата обращения: 10.11.2021).
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М., 1999.
7. Демьянков В.Д. Фрейм // Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М., 1996. С. 187–189.
8. Денисова Э.С., Шумилова А.А. Порождение и восприятие квазисинонимов языковым сознанием дошкольников и младших школьников (по данным эксперимента) // Сиб. филол. журн. 2016. № 4. С. 193–202.
9. Евгеньева А.П. Словарь синонимов русского языка: в 2 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. Л., 1970–1971.
10. Кого из вас воспитывали в строгости, что из этого вышло? [Электронный ресурс]. URL: <https://eva.ru/phone/messages-3560920.htm> (дата обращения: 10.11.2021).
11. Криксунова И. У строгих родителей вырастают успешные дети, а у добреньких – разгильдяи

- [Электронный ресурс]. URL: <https://www.myjane.ru/articles/text/?id=13991> (дата обращения: 10.11.2021).
12. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // *Вопр. когнитивной лингвистики*. 2004. № 1. С. 6–17.
13. Ланг С. Хочешь воспитать ребенка, воспитай себя самого: ошибки в воспитании [Электронный ресурс]. URL: <https://www.proaist.ru/articles/khochesh-vospitat-rebenka-vospitay-sebya-samogo-oshibki-v-vospitanii/> (дата обращения: 10.11.2021).
14. Лузина Л.Г. О когнитивно-дискурсивной парадигме лингвистического знания // *Парадигмы научного знания в современной лингвистике: сб. науч. тр. / Центр гуманитарных научно-информационных исследований; Отдел языкознания; редкол.: Е.С. Кубрякова, Л.Г. Лузина. М., 2008. С. 40–49.*
15. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 10.11.2021).
16. Никонова Ж.В. Фрейм в контексте лингвистической науки // *Вестн. Вят. гос. ун-та*. 2008. № 4. С. 86–89.
17. Осипович П. Профессор Поляков празднует 85-летие. Он воспитал сотни сотрудников Русала [Электронный ресурс]. URL: https://prmira.ru/news/professor-polyakov-prazdnuet-85-letie-on-vospital-sotni-sotrudnikov-rusala/?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop (дата обращения: 10.11.2021).
18. Ростовские студенты встретились с мастером спорта СССР по классической борьбе [Электронный ресурс]. URL: <https://onf.ru/2021/03/29/v-rostovskoy-oblasti-aktivisty-onf-proveli-dlya-studentov-urok-trudovoy-doblesti/> (дата обращения: 10.11.2021).
19. Черняк В.Д. Лексические синонимы в русском языке (глагольные синонимические ряды: лекция по курсу «Лексикология соврем. рус. яз.» / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. Л., 1973.
- * * *
1. Aleksandrova Z.E. Slovar' sinonimov russkogo yazyka: prakticheskij spravochnik. 11-e izd., pererab. i dop. M., 2001.
2. Apresyan Yu.D. Izbrannye trudy. T. 1: Leksicheskaya semantika. Sinonimicheskie sredstva yazyka. 2-e izd., ispr. i dop. M., 1995.
3. Babenko L.G. Tolkovyy slovar' russkih glagolov: ideograficheskoe opisanie. Anglijskie ekvivalenty. Sinonimy. Antonimy / pod red. L.G. Babenko. M., 1999.
4. Belov V.A. Sinonimicheskie otnosheniya v yazyke i vyskazyvanii // *Vestnik Novosib. gos. ped. un-ta*. 2017. № 6. S. 263–280.
5. Belova K.V. Istoriya odnogo roditelya. Kak Egora chitat' priuchili [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ismart.org/capabilities/library/istoriya-odnogo-roditelya-kak-egora-chitat-priuchili/> (data obrashcheniya: 10.11.2021).
6. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. 5-e izd., ispr. M., 1999.
7. Dem'yankov V.D. Frejm // *Kratkij slovar' kognitivnyh terminov / pod obshch. red. E.S. Kubryakovoj*. M., 1996. S. 187–189.
8. Denisova E.S., Shumilova A.A. Porozhdenie i vospriyatие kvazisinonimov yazykovym soznaniem doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov (po dan-nym eksperimenta) // *Sib. filol. zhurn*. 2016. № 4. S. 193–202.
9. Evgen'eva A.P. Slovar' sinonimov russkogo yazyka: v 2 t. / pod red. A.P. Evgen'evoy. L., 1970–1971.
10. Kogo iz vas vospityvali a strogosti, chto iz etogo vyshlo? [Elektronnyj resurs]. URL: <https://eva.ru/phone/messages-3560920.htm> (data obrashcheniya: 10.11.2021).
11. Kriksunova I. U strogih roditel'ey vyrastayut uspeshnye deti, a u dobren'kih – razgil'dyai [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.myjane.ru/articles/text/?id=13991> (дата обращения: 10.11.2021).
12. Kubryakova E.S. Ob ustanovkakh kognitivnoj nauki i aktual'nyh problemah kognitivnoj lingvistiki // *Vopr. kognitivnoj lingvistiki*. 2004. № 1. S. 6–17.
13. Lang S. Hochesh' vospitat' rebenka, vospitaj sebya samogo: oshibki v vospitanii [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.proaist.ru/articles/khochesh-vospitat-rebenka-vospitay-sebya-samogo-oshibki-v-vospitanii/> (дата обращения: 10.11.2021).
14. Luzina L.G. O kognitivno-diskursivnoj paradigme lingvisticheskogo znaniya // *Paradigmy nauchnogo znaniya v sovremennoj lingvistike: sb. nauch. tr. / Centr gumanitarnyh nauchno-informacionnyh issledovaniy; Otdel yazykoznanija; redkol.: E.S. Kubryakova, L.G. Luzina. M., 2008. S. 40–49.*
15. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (data obrashcheniya: 10.11.2021).
16. Nikonova Zh.V. Frejm v kontekste lingvisticheskoy nauki // *Vestn. Vyat. gos. un-ta*. 2008. № 4. S. 86–89.
17. Osipovich P. Professor Polyakov prazdnuet 85-letie. On vospital sotni sotrudnikov Rusala [Elektronnyj resurs]. URL: https://prmira.ru/news/professor-polyakov-prazdnuet-85-letie-on-vospital-sotni-sotrudnikov-rusala/?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop (дата обращения: 10.11.2021).
18. Rostovskie studenty vstretilis' s masterom sporta SSSR po klassicheskoy bor'be [Elektronnyj resurs]. URL: <https://onf.ru/2021/03/29/v-rostovskoy-oblasti-aktivisty-onf-proveli-dlya-studentov-urok-trudovoy-doblesti/> (дата обращения: 10.11.2021).
19. Chernyak V.D. Leksicheskie sinonimy v ruskom yazyke (glagol'nye sinonimicheskie ryady: lekciya po kursu «Leksikologiya sovrem. rus. yaz.» / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. Л., 1973.

The study of the Russian synonymous verbs from the perspective of the cognitive and discursive approach (based on the educational verbs)

The article deals with the study of the verbs of the synonymous row with the dominant "to educate" in the context of the cognitive and discursive approach. There are established the borders of the synonymous group, there are revealed the integral and differential characteristics of the verbs, there are found out the elements of the cognitive constructions verbalized by the lexical units. The author substantiates the practicability of considering the cognitive and discursive factors while differentiating the synonyms and modelling the cognitive structures.

Key words: verb, synonyms, cognitive linguistics, cognitive and discursive approach, cognitive structure, frame, scenario.

(Статья поступила в редакцию 21.02.2022)

Е.Е. ДЕМИДОВА
(Санкт-Петербург)

СИМВОЛИЧЕСКАЯ КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ «КОРМИЛО ВЛАСТИ» И СПОСОБЫ ЕЕ АКТУАЛИЗАЦИИ

Описываются способы экспликации когнитивной модели «кормило власти» и ее варианта «кормило правления». Когнитивная модель и ее вариант имеют сходные черты: 1) эксплицируются глагольными конструкциями, выражающими деятельное начало того, кто символизирует власть; 2) являются символом русской лингвокультуры. В современной лингвокультуре «кормило» из-за созвучия стало ассоциироваться с «кормушкой», приобретая ироническое прочтение.

Ключевые слова: макроконцепт, когнитивные признаки, структура концепта, политические концепты, когнитивная модель, концептология, языковая картина мира, лингвокультурология, русская лингвокультура.

Введение. Политические концепты и макроконцепты привлекают пристальное внимание когнитологов и лингвокультурологов. Изучение политических макроконцептов мож-

но назвать приоритетным направлением современной когнитивной лингвистики. Предметом исследования выступает символический макроконцепт *власть*. Под *макроконцептом* в языкознании понимается «сложное ментальное образование, связанное с концептами, входящими в его структуру, родо-видовыми отношениями» [9, с. 32]. В статье рассматриваются способы реализации одной когнитивной модели «кормило власти» и ее варианта «кормило правления».

Ведущим термином в работе выступает *когнитивная модель*. Под когнитивной моделью понимается стереотипный образ, с помощью которого организуется некоторый жизненный опыт. Такая модель определяет нашу концептуальную организацию опыта, оценку этого опыта, а также то, что мы хотим выразить [7, с. 33]. Когнитивная модель в лингвистике иначе называется *фрейм, сценарий, концептуальная схема* [16, с. 5; 17, с. 219–227; 18, с. 39–74].

Власть – это символический макроконцепт русской лингвокультуры, объединяющий в своей структуре разные когнитивные признаки. Описываемая в статье когнитивная модель «кормило власти» и ее вариант «кормило правления» имеют разнообразные способы языковой реализации. В сознании носителей языка эта когнитивная модель и ее вариант символично представляют власть как корабль, штурвал которого находится в руках правителя (управителя корабля – капитана, штурмана и т. д.).

Литературный обзор. Концепт *власть* неоднократно становился объектом исследования в лингвистике [1–6; 10; 13–15]. Эти исследования затрагивали разные аспекты структуры концепта *власть* и актуализации когнитивных признаков в разных типах дискурса.

Когнитивные модели только начинают привлекать внимание исследователей ментальных структур знания – макроконцептов и концептов [8; 9; 11]. Политические концепты с этих позиций еще не были изучены.

Ни в одной из указанных работ не были изучены когнитивная модель «кормило власти» и ее вариант «кормило правления» в русской лингвокультуре. Этим фактом определяется и актуальность проведенного исследования, и научная новизна статьи.

Основные результаты и обсуждение. В аспекте концептуальных исследований новым направлением является изучение

когнитивных моделей, в которых реализуются лингвокультурологические смыслы в виде стереотипов. Интерес представляют формы объективации той или иной когнитивной модели в языке.

Объект исследования данной статьи – ментальное макрообразование *власть* и *кормило*, состоящее из: 1) символического макроконцепта *власть*, 2) символического концепта *кормило*. Два ментальных образования воспринимаются синкретично в изучаемой когнитивной модели. Существованию этого сложного концептуального комплекса в русской лингвокультуре есть объяснение: в России власть определялась по соответствующим разным эпохам знакам, символам и предметам, которые обычно были в руках правителей страны.

С конца XIX в. власть стала ассоциироваться с кораблем, в руках управляющего судном было *кормило*; правитель в этой модели воспринимался как кормчий. Эта модель, используемая для представления власти, была свойственна многим народам; вспомним, что Мао Цзедун называли *Великим кормчим*. До этого эпитета *Великий кормчий* был использован в отношении Сталина (его так называли в газете «Правда» от 24 сентября 1934 г.). Первоисточником этого эпитета послужила фраза из сочинения «Беседы на книгу Бытия» Иоанна Златоуста (рубеж IV–V вв.), в котором он так называет Бога.

Кормило – это: 1) руль судна (поэт. устар.). 2) перен. употр. в образных выражениях, уподобляющих государство кораблю и означающих власть, управление (ритор.)» [16]. «*Кормчий* в переводе с архаичного русского языка – человек, сидящий на корме судна и управляющий им при помощи кормила – руля. Отсюда же устойчивая метафора – *кормило власти*. Соответственно *стоять у кормила власти* – быть во главе управления страной, единолично управлять ею» [12].

Прямое прочтение когнитивной модели «кормило власти»: власть – корабль, капитан корабля – правитель, инструмент власти – штурвал (руль) корабля: *Главная причина здесь – это сохранение у кормила политической власти вообще и у руля судебной власти, в частности, воспитанных в эпоху «социализма» деятелей, учившихся у творцов и прислужников террористической диктатуры* (Отечественные записки. 2003. № 2). При этом символическое значение сосредоточения власти в руках правителя сохраняется. Обра-

зы рук власти и предмета (инструмента) власти являются стереотипными для носителей русского языка, они выражают устойчивые архетипы сознания. Рассмотрим подробнее данную когнитивную модель, подкрепляя выводы языковыми фактами из Национального корпуса русского языка.

1. Когнитивная модель «кормило власти» содержит значение четырех способов приближения к штурвалу власти.

1. Когда власть наследуется членами определенного (царского, княжеского) рода или династии: *На протяжении первых 300 лет во главе Боспора стояли правители одной династии – Спартокидов, сменившие у кормила власти знатный род Археанактидов* (Родина. 2000. № 10).

2. Когда человек сам стремится к ней: *Мравинский, добравшись до кормила власти без особенных усилий, был деспотичен и немолчим* (Звезда. 2003. № 5).

3. Когда определенную персону приводят к власти (*Оказавшись у кормила власти, «простоватый» Хрущев, допустив определенную «оттепель» общественной атмосферы, когда миллионы безвинно репрессированных людей были реабилитированы, а другие миллионы вернулись из лагерей, когда возникла некоторая свобода мнений и высказываний, когда стало возможным появление в печати произведений, о которых не могло быть и речи при Сталине, стал постепенно проявлять деспотические, диктаторские замашки* (Б. Ефимов. Десять десятилетий), передавая власть в его руки (*Следуя этому правилу, он не только передал кормило власти Цзян Цзэминю, но и наметил Ху Цзиньтао преемником своего преемника* (В.В. Овчинников. Размышления странника)).

4. Когда у кормила власти оказывается случайный человек (*Однако в первую очередь справедливее говорить не столько о невежестве и грубости самих народных масс, сколько о невежественном руководстве массами, о грубости и некультурности тех, кто оказался в годы культа у кормила власти* (Знамя. 1989. № 4). Когда у власти оказывается человек вне привычной системы, такая система обычно рушится: *По моему мнению, именно тридцать седьмой год подвел итог русской революции: к власти пришли люди, проявившие способность к слепому повиновению и доказавшие свою ужасающую беспринципность. У кормила власти встал мещанин. Революцию можно было считать оконченной. Но ме-*

цанство победило не только благодаря своей аполитичности и жажде любой ценой урвать кусок пирога (А. Гладилин. Большой беговой день). Стремящийся к власти называется заимствованным словом *претендент*: *Посмотришь, с каким рвением на выборах стремятся претенденты к «кормилу» власти* (Строительство. 2003. 26 мая). Третий способ достижения кормила власти реализуется при помощи глагола *оказаться*, четвертый – с помощью глагола *очутиться*: *Сейчас финские социал-демократы, очутившись у кормила власти, делают все от них зависящее, чтобы возвратить Финляндию на гибельный путь вражды к Советскому Союзу* (Лит. газ. 1950. 11 янв.). Случайные люди у власти не умеют принимать правильные решения в экстремальных ситуациях: *Однако в эти великие для человеческой цивилизации минуты у кормила власти не оказалось людей, способных трезво анализировать ход событий и, проявляя прозорливость, изменить официальный курс, не считаясь с установившимися догмами* (Б.Е. Черток. Ракеты и люди).

Образ кормила власти имеет предметную основу. Предметные метафоры образуются на основе метонимического переноса: власти в России держали в руках символы власти – державу и скипетр. Другими словами, традиция держать скипетр и державу в руках закрепила в сознании носителей языка значение «держат власть в своих руках».

С конца XIX в. символом власти стал руль корабля в руке правителя: *Всем представлялось, что после императора Генриха III, властно державшего в твердых руках кормило правления, с одинаковой решимостью распорядившегося в светских и церковных делах, не останавливавшегося даже перед тем, чтобы при случае перевалить через Альпы и показать в Риме силу своего оружия, его сыну обеспечено спокойное царствование* (А.П. Ладинский. Анна Ярославна – королева Франции). Этот символ обусловлен фактом освоения морских просторов. Петр I ассоциируется с образом кораблестроителя, «рубившего окно в Европу», чтобы у России были выходы в море; после открытия таких выходов Россия становится морской державой. Когнитивная модель «кормило власти» продолжает этот ряд образов. Кормило передают в руки правителя, правитель эту власть принимает: *Но в то же время я думаю, что постепенно около него должны формироваться люди, способные принять кормило власти и продол-*

жать демократизацию общества (Горизонт. 1989. № 6).

Способами объективации когнитивной модели «кормило власти» являются:

– глаголы *стать* и производные: *Этого действия против величайшего злодеяния чекистов и главарей партии большевиков по отношению к анархистам со стороны левых эсеров не было потому ли, что возмущение М. Спиридоновой было слабо сравнительно с другими ее возмущениями, или же потому, что левые эсеры из ЦК партии того времени, упиваясь надеждами низвергнуть большевиков и **стать непосредственно у кормила власти**, считали для себя удобнее официально скрыть это возмущение и перед большевиками, и перед революционной страной* (Н.И. Махно. Воспоминания); *Широкая волна немецкой и бунтарской пропаганды, охватывала все более и более Совет, Комитет, революционную печать и невежественную массу, находя отражение, подневольное или сознательное – даже среди лиц, **стоявших у кормила власти**...* (А.И. Деникин. Очерки русской смуты);

– *встать*: *Во имя сбережения каких-то грошей содержат колоссальный аппарат сыска, контроля, пресечения, тут, разумеется, сейчас от нашей пролетаризации, от того, что всюду, и у самого **кормила власти**, во всех делах, **встали** люди, привыкшие дрожать над копейкой и жить интересами узкого жалкого круга* (А.Н. Бенуа. Дневник);

– *пускать*: *Положение самого Моро до 1494 года было какое-то двусмысленное: не то он был правителем, заменяющим несовершеннолетнего племянника, наследника его старшего брата, не то узурпатором, который не **пускает к кормилу власти** законного герцога, уже достаточно взрослого, и готовит против него козни, еще более преступные* (А.К. Дживелегов. Леонардо да Винчи);

– *меняться* и производные: *Вопрос – **тгъмъ** болъе сложнѣй, что и въ самой Японіи **мгъняющіяся у кормила власти** партіи минсейто и сейюкай и обособленная «военная группа», если и одинаково оцгънивают историческую миссію японскаго народа, то весьма расходятся въ методахъ и срокахъ ея выполнения и завершения* (А.И. Деникинъ. Русскій вопросъ на Дальнемъ Востокаѣ);

– *продержаться*: *Гораздо серьезнее, болезненнее встал вопрос, как этот легкомысленный, невежественный в военном деле, быть может, сознательно преступный че-*

ловец мог **продержаться у кормила власти** 6 лет (А.И. Деникин. Очерки русской смуты);

– *находиться, оставаться*: Нет названия тем, господа члены Государственной Думы, которые подносят камень народу, просящему хлеба, которые занимаются политическим шантажом и, будучи одиозными всей России, **остаются** тем не менее твердо у **кормила власти**... (В.В. Шульгин. Последний очевидец);

– *оказаться*: Кто сейчас, **оказавшись у кормила власти** (или хотя бы приблизившись к нему), почувствовал, что его ресурсы значительно уступают возможностям конкурентов, которые у того же кормила находятся дольше (Совершенно секретно. 2003. 9 авг.).

В русской лингвокультуре переход власти осуществляется путем неких активных действий людей: на это указывают преимущественно глагольные способы актуализации этой когнитивной модели.

Власть-кормило оказывается в руках правителя тремя способами: а) ее сохраняет тот, у кого она уже есть (*оставаться, продержаться*); б) ее берет тот, кто становится у руля (*стать, встать*); в) ее передают другому лицу (*передать, пускать*); в) она оказывается в руках человека зачастую неожиданно для него самого (*оказаться, меняться*). Властителем становится тот, у кого кормило власти оказывается в руках.

Власть в русской лингвокультуре гендерно закреплена за мужчинами. Гуманитарные науки упоминают о бывшем некогда матриархате (*Трудно сказать, как развивалась бы история человечества, останься женщиной на веки веков у кормила власти и оттесни она мужчину прочно на задний план* (В. Пьецух. Уроки родной истории)), когда правила женщины. Маскулинизация власти заметна и в других лингвокультурах: *Хотим видеть женщину у кормила власти, в совете министров, у всего строительства!* (Е.И. Рерих. Письма в Европу). Субъектом власти могут быть:

1) президент-государственник (*С приходом президента-государственника, казалось, недолго суждено было уживаться у кормила власти противоположным началам, ценностям и идеологиям* (Завтра. 2003. 10 июля));

2) политик (*Ненавистный Александру III Баттенберг не просто остался у кормила власти, но и упрочил ее, несмотря на противодействие Петербурга* (Звезда. 2001. № 7));

3) элита (*Английская элита рассматривает себя как породистый класс, который под*

воздействием таких факторов, как наследственность, традиции, воспитание, лучшие других подготовлен для управления страной; как особый сорт людей, специально предназначенный стоять у **кормила власти** (В. Овчинников. Корни дуба. Впечатления и размышления об Англии и англичанах));

4) военачальник (*Блестящий математик произвел на будущего императора большое впечатление, и поэтому сразу же после того, как Наполеон стал у кормила власти, Лаплас был назначен министром внутренних дел* (В.П. Карцев. Приключения великих уравнений));

5) представители партии (*Если в течение ряда исследовавших лет сменявшиеся у **кормила власти** японские партии минсейто и сейюкай и обособленная военная группа («Черный Дракон») весьма расходились в методах, сроках и направлениях экспансии, то все они одинаково представляли себе «историческую миссию» Японии* (А.И. Деникин. Путь русско-го офицера));

6) предприниматели, финансисты, промышленники (*Предприниматели, промышленники, финансисты, люди, находившиеся у **кормила власти**, жили иллюзиями, что так счастливо начавшийся экономический подъем будет продолжаться нескончаемые годы* (Г. Григорьев, И. Александров. Курако));

7) интеллектуал-технократ (*И вот у **кормила власти** впервые оказался интеллектуал-технократ, способный мыслить категориями последних достижений науки, правильно оценивать направленность глобальных процессов* (В.В. Овчинников. Калейдоскоп жизни));

8) псевдо-державники (*«Псевдо-державники» у кормила власти возобновили жесткий либеральный курс в экономике и предприняли новый разворот к Западу во внешних делах* (Завтра. 2003. 10 июля));

9) пролетариат (*Во имя сбережения как-то грошей содержат колоссальный аппарат сыска, контроля, пресечения, тут, разумеется, сейчас от нашей пролетаризации, от того, что всюду, и у самого **кормила власти**, во всех делах, встали люди, привыкшие дрожать над копейкой и жить интересами узкого жалкого круга* (А.Н. Бенуа. Дневник); *А дальше – остается у **кормила** та же центральная власть, та же пролетарская диктатура* (Д.А. Фурманов. Мятёж)).

Когнитивная модель «кормило власти» актуализируется именно конструкцией: по-

ложение у кормила власти (Такого страха, прежде всего, он не мог ощущать, так как хорошо сам знал себе цену как государственного деятеля, знал расположение к себе обоих великих князей Константина и Николая Павловичей – наследников русского престола, опустевшего за смертью Благословенного, и следовательно за **положение** свое у **кормила власти** не мог опасаться ни минуты (Н.Э. Гейнце. Аракчеев)), глагольными конструкциями **приближаться** к кормилу власти (В сборнике «Демократические альтернативы», например, излагается мнение, что их останавливает, пугает или будет пугать, когда они **приблизятся к кормилу власти**, во-первых, страх перед народом, который слишком озлоблен, голоден – в широком смысле этого слова, – и не подготовлен к демократии, к правовым порядкам и плюрализму (Синтаксис. 1980. № 6)), **попасть к кормилу власти** (Ясно, что такой образовательный ценз – нечто вроде экзаменов «одинадцать плюс» для взрослых – был задуман как форма социального апартеида с целью гарантировать, чтобы к **кормилу власти** **попадали** лишь люди с определенным классовым мировоззрением (В. Овчинников. Корни дуба. Впечатления и размышления об Англии и англичанах)), **призвать к кормилу власти** (Не **призвали** его после реабилитации к **кормилу власти** (Е.С. Гинзбург. Крутой маршрут)), **удержаться у кормила власти** (Чтобы **удержаться у кормила власти**, он прибежал к печально известным чисткам, вылившимся в так называемую «культурную революцию», в ходе которой были истреблены или устранены... (В. Сидур. Памятник современному состоянию)), **находиться у кормила власти** (Предприниматели, промышленники, финансисты, люди, **находившиеся у кормила власти**, жили иллюзиями, что так счастливо начавшийся экономический подъем будет продолжаться нескончаемые годы (Г. Григорьев, И. Александров. Курако)), **пересидеть у кормила власти** (Уход Папандреу для Греции будет означать окончание эпохи **пересидевших у кормила власти** политиков и появление на политической авансцене нового поколения (Коммерсантъ-Daily. 1996. 19 янв.)).

II. Другой способ реализации когнитивной модели «кормило власти» – метафорический. Власть в конце XIX в. ассоциируется с рулем, штурвалом корабля, который может быть полусгнившим (Фактически, у **полусгнившего кормила власти** стал блок из социал-рево-

люционеро- и социал-демократов меньшевиков, с явным преобладанием вначале первых, потом последних (А.И. Деникин. Очерки русской смуты)). Метафора корабля власти дополняется метафорой военного состава – эшелона власти (В своем убеждении академик Игнатов был непреклонен и не делал исключения ни для Пушкина, ни для Достоевского или Толстого, тем более не обходил он стороной стоящих непосредственно у **кормила власти** и их глубоко **эшелонированные структуры**, проводящие все властные импульсы сверху вниз, в стихию народа (П.Л. Проскурин. Число зверя)), появившейся в XX в.

Еще одним метафорическим способом объективации изучаемой когнитивной модели выступает спортивная метафора. Кормило власти – это место на пьедестале почета; за это место идет соревнование (А когда Ельцину приходит срок **посостязаться за место у кормила власти**, на подмогу первым спешит не кто-нибудь, а «друг Гельмут» (Общая газета. 1996. № 22)). Из-за созвучия «кормило – кормушка» в современной русской лингвокультуре встречается предметная ассоциация (Он ... умело сработал локтями, пробившись в нужный час к **кормилу большой власти** и к **большой кормушке**, где было еды до отвала и где несметные деньги лежали (теперь не лежат) (Сов. Россия. 2003. 1 сент.)). Власть в наши дни часто именуют **кормушкой** (В Таджикистане идет клановая борьба за власть, очень жестокая, переходящая в вооруженные столкновения, а определенные силы хотели бы перевернуть ход событий в межнациональное и межгосударственное противостояние и, пользуясь случаем, нашли общего врага, пытаясь на этой основе объединить тех, кто собрался у **кормушки власти** (В. Баранец. Генштаб без тайн); Уткнулись мордой в **кормушку власти** и знать ничего не хотят (Ю.М. Нагибин. Дневник); Он любил женщин и будущее и не любил стоять на ответственных постах, уткнувшись лицом в **кормушку власти** (А.П. Платонов. Чевенгур)). Ироническое прочтение данной метафоры указывает на негативную оценку власти. Иронический компонент в структуре макроконцепта **власть** указывает на достижение апогея своего развития.

III. Вариантом когнитивной модели «кормило власти» выступает другая когнитивная модель: «кормило правления». Она реализуется сходными с основной моделью языковыми средствами:

– глаголом *находиться* («Как скоро древние фамилии будут **находиться у кормила правления**, русские мало-помалу возвратятся к прежним формам общежития и станут по-прежнему относиться равнодушно к политическим делам в Западной Европе», – с тревогой предсказывал испанский посол герцог де Лириа, опасавшийся ослабления союзной державы (Вокруг света. 2004. 15 июля));

– *стать* и его производными (*Между тьмъ, какъ мнѣ оффициально извѣстно, явились въ Москвѣ иные люди и встали у кормила правления Русскою Церковью* (митрополит Агафангел (Преображенский). Послание замѣстителя Святѣйшаго Патріарха Московскаго и всея Руси митрополита Ярославскаго Агафангела къ архипастырямъ и всѣмъ чадамъ Православной Русской Церкви (16 мая 1922)); *Старший из этих сыновей, Александр I, стал вместо отца у кормила Российского правления* (Ю.В. Ключников. На великом историческом перепутье));

– *остаться* (*Кабинет решил **остаться у кормила правления*** (Н.Н. Суханов. Записки о революции)), *захватить*;

– каузативными глаголами *поставить* и его производными (*Протежирующие нам девчата, поставленные у кормила правления этого вечера, три литра водки отдали нам* (А.И. Батюто. Дневник));

– *устранить* (*Устранив, по наущению, Глинских, Шуйских, царь в свою очередь Глинскими был **устранен от кормила правления*** (П.И. Ковалевский. Иоанн Грозный)).

Кормило правления *держат в руках*, его *захватывают* (*Желающих **захватить кормило государственного правления** было много и каждый из сих многих стремился избавиться от своих соперников* (П.И. Ковалевский. Иоанн Грозный)), оно *переходит в другие руки* (*Кормило правления государством скоро **должно было перейти в руки** его преемников* (П.И. Ковалевский. Петр Великий и его гений)), к нему *призывают* (*Нѣсколько дѣйствительно умныхъ людей, **призванныхъ имъ къ кормилу правления**, поняли, что прежде всего надо привлечь къ себѣ любовь всѣхъ сословій* (Е.А. Салиас. Петербургское действо)), некоторые *мечтают встать у руля*. Существуют *искатели кормила правления*: *Но рядом с этим были лица всем таковым **искателям кормила правления** и соперникам за преобладание равно неприятные и неудобные* (П.И. Ковалевский. Иоанн Грозный). Символизм рук повторяется и в когнитивной моде-

ли «кормило правления» (*Воротившийся из плена отец государев, возведенный в сан патриарха и второго государя, **твердою рукою взялся за кормило правления** и не всегда смотрел на боярские лица; но управление до конца жизни Филарета велось совместными силами обоих государей при участии Боярской думы и земского собора* (В.О. Ключевский. Русская история)). Державная власть может быть сосредоточена в руках властительницы. На это указывает единственный пример начала XX в. (*Единственно только **лишь женщины** здесь и заслуживают **держат в руках своих кормило правления***, – пишет Наполеон своему брату, – *мужчины сходят по ним с ума, думают только о них и живут единственно лишь благодаря их влиянию*) (П.И. Ковалевский. Наполеон I и его гений)).

Среди метафорических способов объективации когнитивной модели «кормило правления» отмечены имущественная и предметная. Кормилом правления *завладевают*: *А он, пожив в деревне, получил возможность яснее увидеть то лакированное варварство, которое все более и более **завладевало кормилом правления**, совершенно беспринципное и не думающее о завтрашнем дне* (А.Ф. Кони. Воспоминания о деле Веры Засулич). Правление *предается* через образ корабля, лидер власти описывается метафорой кормчего: *Храбрый Георгий Караискаки, успевший очистить от турок всю страну от Коринфского залива до Эвбеи, решил избавиться Грецию от ужасов анархии, поняв, что для достижения успеха необходимо **вручить кормило правления опытному кормчему*** (В. Теплов. Граф Иоанн Каподистрия, президент Греции). Власть олицетворяется: государственная власть в своих руках держит кормило правления: *Не один самовластный монарх, а всякая **государственная власть, держащая кормило правления**, говорит, если не вслух, то про себя: государство – это я; если же и не говорит, то всегда хотела бы это сказать* (Н.И. Пирогов. Вопросы жизни. Дневник старого врача).

Выводы. Исследованная когнитивная модель «кормило власти» и ее вариант «кормило правления» имеют похожие черты:

1) они эксплицируются обычно глагольными конструкциями, выражающими деятельное начало того, кто получает кормило власти в свои руки;

2) изученная когнитивная модель и ее вариант представляют собой символ русской лингвокультуры, символ власти *кормило* со-

держит прямое указание на соматический код лингвокультуры: кормило держат в руках.

В современной лингвокультуре *кормило* из-за созвучия стало ассоциироваться с *кормушкой*, приобретая ироническое прочтение: соматический код переходит в пищевой, где власть десакрализуется и обретает черты яслей для животных или столовой для птиц.

Список литературы

1. Васильев А.Д. Вербализация концепта власть в языковом сознании красноярцев // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В.П. Астафьева. 2015. № 2(32). С. 207–213.
2. Вражнова И.Г. Метафорическая репрезентация властных структур в современных российских и американских СМИ // Изв. Саратов. ун-та. 2009. Т. 9. Сер.: Филология. Журналистика. Вып. 4. С. 25–32.
3. Ерофеева И.В. Концепт власть в медиадискурсе: дихотомия репрезентации // Вестн. Чит. гос. ун-та. 2009. № 1(52). С. 167–171.
4. Касаткина Е.А. Концепт власть в русской лингвокультуре: когнитивный и фразеосемантический аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2012.
5. Лопарева Д., Кипенко М. Концепт власть в современной публицистике: аксиологический аспект. LAP, 2012.
6. Михайлов А.П. Моделирование концепта власть в русской языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Новосибирск, 2010.
7. Пименова М.В. Концепты внутреннего мира человека (русско-английские соответствия): дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2001.
8. Пименова М.В. Когнитивные модели и концептуальные метафоры как способ представления внутреннего мира человека // Вестн. Центра междунар. образования Моск. гос. ун-та. 2005. № 5. С. 227–230.
9. Пименова М.В. Концепт сердце: образ, понятие, символ: моногр. Кемерово, 2007.
10. Пименова М.В. Власть и политика: метафоры в дискурсе СМИ // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. 2012. № 17. С. 147–153.
11. Пименова М.В. Символические признаки в структуре концепта сердце (когнитивные модели «сердце – Бог», сердце – солнце» и «сердце – жертва») // Язык. Текст. Дискурс. Ставрополь, 2012. Вып. X. С. 232–242.
12. Серов В. Энциклопедический словарь крылатых слов и выражений. М., 2003 [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_wingwords/361/Великий (дата обращения: 26.12.2020).
13. Шабанова А.А. Лингвистический анализ концепта «власть» / «power» // Актуальные вопросы филологических наук: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Чита, ноябрь 2011 г.). Чита, 2011. С. 144–147.
14. Шабанова А.А. Репрезентация концепта власть / power в американской и русской лингвокультурах: дис. ... канд. филол. наук. Ульяновск, 2011.
15. Шейгал Е.И. Власть как концепт и категория дискурса // Эссе о социальной власти языка. Воронеж, 2001. С. 57–64.
16. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. М., 1935–1940 [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/840902> (дата обращения: 26.12.2020).
17. Davidson D. On the Very Idea of a Conceptual Scheme // Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association. 1973–1974. Vol. 47. P. 5.
18. Fillmore Ch. J. How Do We Know Whether You're Coming or Going // Essays on Deixis / Rauh G. (ed.). Tübingen: Narr., 1983. P. 219–227.
19. Lakoff G. The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image-schemas? // Cognitive Linguistics 1-1. 1990. P. 39–74.

* * *

1. Vasil'ev A.D. Verbalizaciya koncepta vlast' v yazykovom soznanii krasnoyarcev // Vestn. Krasnoyar. gos. ped. un-ta im. V.P. Astaf'eva. 2015. № 2(32). С. 207–213.
2. Vrazhnova I.G. Metaforicheskaya reprezentaciya vlastnyh struktur v sovremennyh rossijskih i amerikanskih SMI // Izv. Sarat. un-ta. 2009. Т. 9. Ser.: Filologiya. ZHurnalistika. Vyp. 4. С. 25–32.
3. Erofeeva I.V. Koncept vlast' v mediadiskurse: dihotomiya reprezentacii // Vestn. Chit. gos. un-ta. 2009. № 1(52). S. 167–171.
4. Kasatkina E.A. Koncept vlast' v russkoj lingvokulture: kognitivnyj i frazeosemanticheskij aspekt: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Rostov n/D., 2012.
5. Lopareva D., Kipenko M. Koncept vlast' v sovremennoj publicistike: aksiologicheskij aspekt. LAP, 2012.
6. Mihajlov A.P. Modelirovanie koncepta vlast' v russkoj yazykovej kartine mira: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Novosibirsk, 2010.
7. Pimenova M.V. Koncepty vnutrennego mira cheloveka (russko-anglijskie sootvetstviya): dis. ... d-ra filol. nauk. SPb., 2001.
8. Pimenova M.V. Kognitivnye modeli i konceptual'nye metafory kak sposob predstavleniya vnutrennego mira cheloveka // Vestn. Centra mezhdunar. obrazovaniya Mosk. gos. un-ta. 2005. № 5. S. 227–230.
9. Pimenova M.V. Koncept serdce: obraz, ponyatie, simvol: monogr. Kemerovo, 2007.
10. Pimenova M.V. Vlast' i politika: metafory v diskurse SMI // Lingvoritoricheskaya paradigma:

teoreticheskie i prikladnye aspekty. 2012. № 17. S. 147–153.

11. Pimenova M.V. Simvolicheskie priznaki v strukture koncepta serdce (kognitivnye modeli «serdce – Bog», serdce – solnce» i «serdce – zhertva») // Yazyk. Tekst. Diskurs. Stavropol', 2012. Vyp. X. S. 232–242.

12. Serov V. Enciklopedicheskij slovar' krylatyh slov i vyrazhenij. M., 2003 [Elektronnyj resurs]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_wingwords/361/Velikij (data obrashcheniya: 26.12.2020).

13. Shabanova A.A. Lingvisticheskij analiz koncepta «vlast'» / «power» // Aktual'nye voprosy filologicheskikh nauk: materialy I Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chita, noyabr' 2011 g.). Chita, 2011. S. 144–147.

14. Shabanova A.A. Reprezentaciya koncepta vlast' / power v amerikanskoj i russkoj lingvokul'turah: dis. ... kand. filol. nauk. Ulyanovsk, 2011.

15. Shejgal E.I. Vlast' kak koncept i kategoriya diskursa // Esse o social'noj vlasti yazyka. Voronezh, 2001. S. 57–64.

16. Ushakov D.N. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka. M., 1935–1940. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/840902> (data obrashcheniya: 26.12.2020).

М.А. ДУБОВА
(Коломна)

Н.А. ЛАРИНА
(Москва)

**КОНЦЕПТ «ПРОСТРАНСТВО»
КАК КОМПОНЕНТ АВТОРСКОЙ
ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА
(на материале рассказа И.А. Бунина
«На край света»)**

Анализируется лингвокогнитивная модель концепта «пространство», предполагающая построение номинативного поля концепта, описание номинирующих его языковых средств и выявление их характеристик как компонента авторской языковой картины мира в одном из ранних рассказов писателя-неореалиста И.А. Бунина. Характеризуются средства лексической репрезентации концепта «пространство», особенности их функционирования в рассказе «На край света».

Ключевые слова: *концепт, лингвокогнитивная модель, пространство, И.А. Бунин, «На край света», лексическая репрезентация.*

***The symbolic cognitive model “helm”
(chair of authority) and the ways
of its actualization***

The article deals with the description of the ways of the explication of the cognitive model “helm” (chair of authority) and its variant “helm”. The cognitive model and its variant have the similar characteristics: 1) they are explicated the verbal constructions, expressing the active principles of the one who symbolizes the power; 2) they are the symbol of the Russian linguistic culture. In the modern linguistic culture, the “helm” has become to associate with the “feeding box” as the result of the consonance, acquiring an ironic reading.

Key words: *macroconcept, cognitive traits, concept's structure, political concepts, cognitive model, conceptology, language picture of the world, linguistic cultural studies, Russian linguistic culture.*

(Статья поступила в редакцию 22.02.2022)

Определяющей характеристикой современных лингвистических исследований стал антропоцентризм [10], основу которого составляет изучение языка и языковых единиц в контексте антропоцентрической парадигмы, реализующейся «в использовании человеком различных форм и моделей осмысления окружающего мира и своей роли в нем, а также в его языковой репрезентации» [4, с. 26–27], что позволяет значительно расширить границы научного знания. Этим во многом объясняется активный интерес, проявляемый современными учеными-филологами к когнитивной лингвистике, значительный вклад в развитие которой внесли Н.Н. Болдырев [4], В.И. Карасик [8], Ю.Н. Караулов [9], Е.С. Кубрякова [11], В.А. Маслова [15] и другие исследователи. В ее рамках изучается «когнитивный мир человека по его поведению и деятельности, протекающих при активном участии языка, который образует речемыслительную основу любой человеческой деятельности» [15, с. 8]. Как справедливо отметила М.В. Пименова, «в настоящее время в лингвистике... на первый план выступил ряд проблем, связанных с методикой и методологией исследования концептуальных структур и лексического значения слова» [17, с. 3], что и определяет актуальность предпри-

ного исследования. В сфере нашего научно-го интереса находится в первую очередь такое понятие, как «языковая картина мира», которое, на наш взгляд, нуждается в терминологическом уточнении. Как известно, «миромоделирование как комплекс приемов, категорий и формул, позволяющих автору сформировать свой особый мир конкретного... произведения... является новейшей парадигмой» [12, с. 4] анализа художественного текста с позиций как литературоведения, так и лингвистики. Нельзя не согласиться с тем, что «модель мира», «образ мира» считается относительно новым термином в практике литературоведческого анализа, тогда как сама его формулировка восходит к понятию картины мира в лингвистических исследованиях, обнаруживая с ним контактные и типологические связи [11, с. 15]. Существует несколько подходов к изучению языковой картины мира: когнитивный, психолингвистический, культурологический и т. д. Мы же опираемся на научно-понятийный инструментарий когнитивного подхода.

Таким образом, установив соотношение между двумя терминологическими понятиями: «модель мира» и «картина мира», – отметим, что под языковой картиной мира мы вслед за М.В. Пименовой будем понимать «многослойное образование... совокупность знаний о мире, которые отражены в языке, а также способы получения и интерпретации новых знаний. При таком подходе язык рассматривается как определенная концептуальная система и как средство оформления концептуальных знаний о мире» [17, с. 26]. В когнитивной лингвистике представлено множество определений языковой картины мира. В самом общем смысле языковая картина мира понимается исследователями как «закрепленные в языке способы, процессы и результаты концептуализации действительности, совокупность знаний о мире, способов их получения и интерпретации» [20, с. 6]. Несмотря на различия в подходах к определению языковой картины мира, можно выделить общие черты, к числу которых в первую очередь относятся связь между концептосферой и языковой картиной мира, обусловленность языковой картины мира языком и т. д.

В основе языковой картины мира, как известно, в каждой культуре заложен универсальный набор концептов, в число которых в первую очередь входят пространство и время. Под концептом вслед за Е.С. Кубряковой мы будем понимать «оперативную единицу памяти ментального лексикона, концептуальной

системы мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [11, с. 43].

Объектом нашего научно-исследовательского интереса в рамках данной статьи является концепт «пространство». Анализируя его структуру, отметим «разноплановость присутствующих в художественных текстах пространственных картин: образы замкнутого и открытого, земного и космического, реально видимого и воображаемого пространства, представления о предметности близкой и удаленной» [13, с. 16]. Мы будем рассматривать концепт «пространство» как компонент авторской языковой картины мира.

Цель статьи состоит в анализе средств лексической репрезентации данного концепта и построении его лингвокогнитивной модели с ядром и системой периферийных средств в одном из произведений писателя-неореалиста И.А. Бунина. Сформулированная цель «поэтапно реализуется в совокупности задач, предполагающих исследование текстовых фрагментов, репрезентирующих пространственный континуум как компонент авторской языковой картины мира, выявление методом сплошной языковой выборки лексем с пространственной семантикой, их статистический подсчет и лингвостилистический и лингвокогнитивный анализ» [7, с. 194].

Рассказ «На край света» (1894) принадлежит к числу ранних (90-е гг. XIX в.) произведений писателя, которым И.А. Бунин в числе современников (М. Горький, С.И. Гусев-Оренбургский, Н.Д. Телешов и др.) откликнулся на актуальную тему переселения русских крестьян, ищущих лучшей доли, в Сибирь, на что справедливо указывает О.А. Мамонтова, подчеркивая, что «проблема переселения крестьян в Сибирь получила особую актуализацию в литературе конца XIX в.» [14, с. 64].

Рассказ в 1897 г. вошел в первую книгу И.А. Бунина, получившую одноименное название, как и анализируемый нами рассказ – «На край света» [1, с. 20]. Примечательно, что в этот сборник были включены произведения, в заглавиях многих из которых присутствуют номинации с пространственным значением, как, например, «На чужой стороне», «На хуторе», «Вести с Родины», «На край света», «На Донце», «На даче» и т. п. Думается, избранный автором принцип номинации рассказов далеко не случаен и акцентирует внимание на роли пространственного континуума в формировании авторской картины мира. Как точно отметил Н.Н. Болдырев, «к числу наиболее универсальных языковых форм концептуализации и интерпретации знаний о мире – форм языко-

вого сознания – следует отнести пространство и время» [4, с. 27].

Не вызывает сомнений тот факт, что «репрезентация пространства в каждом отдельном художественном тексте уникальна... В художественном тексте воплощается объективно-субъективное представление автора о пространстве. При этом объективность, достоверность художественного образа пространства обусловлена... тем, что в нем отображаются знания автора об объективной реальности. Субъективность... обусловлена тем, что в нем отображаются знания автора об объективной реальности, которые детерминированы намерениями и установками автора, его творческим замыслом, мировоззрением, концептуальными основами литературно-художественного произведения...» [2, с. 96].

С учетом сказанного проанализируем лингвокогнитивную модель пространства, средства ее лексической репрезентации и особенности функционирования в рассказе И.А. Бунина «На край света». Анализ лексических единиц, которые входят в лексико-семантическую группу «Пространство», дает возможность определить категорию пространства как компонент авторской языковой картины мира. Выявленное нами лексико-семантическое объединение служит основой для формирования одноименного концепта, средства репрезентации которого отражают авторское мировосприятие и объективируют его языковую картину мира в данном произведении [18, с. 130].

В тексте рассказа И.А. Бунина представлена лингвокогнитивная модель концепта «пространство» с ядром и системой периферийных средств, расположенных на том или ином расстоянии от ядра в зависимости от их семантической близости к общему значению поля. Таким образом, как мы видим, возникает система лексически неоднородных средств, реализующих концепт в художественном тексте. Преимущественно репрезентативная структура концепта «пространство» в анализируемом рассказе представлена именами существительными, глагольными и наречными лексемами.

Уже в семантике заглавия произведения, как было отмечено выше, акцентирующей пространственный компонент значения, содержится идея движения, и предложно-падежная форма *на край света* указывает его направление. Это одно из ключевых сочетаний пространственного характера в тексте, насчитывающее на страницах столь короткого рассказа 4 употребления, включая заголовочный комплекс. Сема движения также заключена в номинации *Великий Перевоз* – названии села, ко-

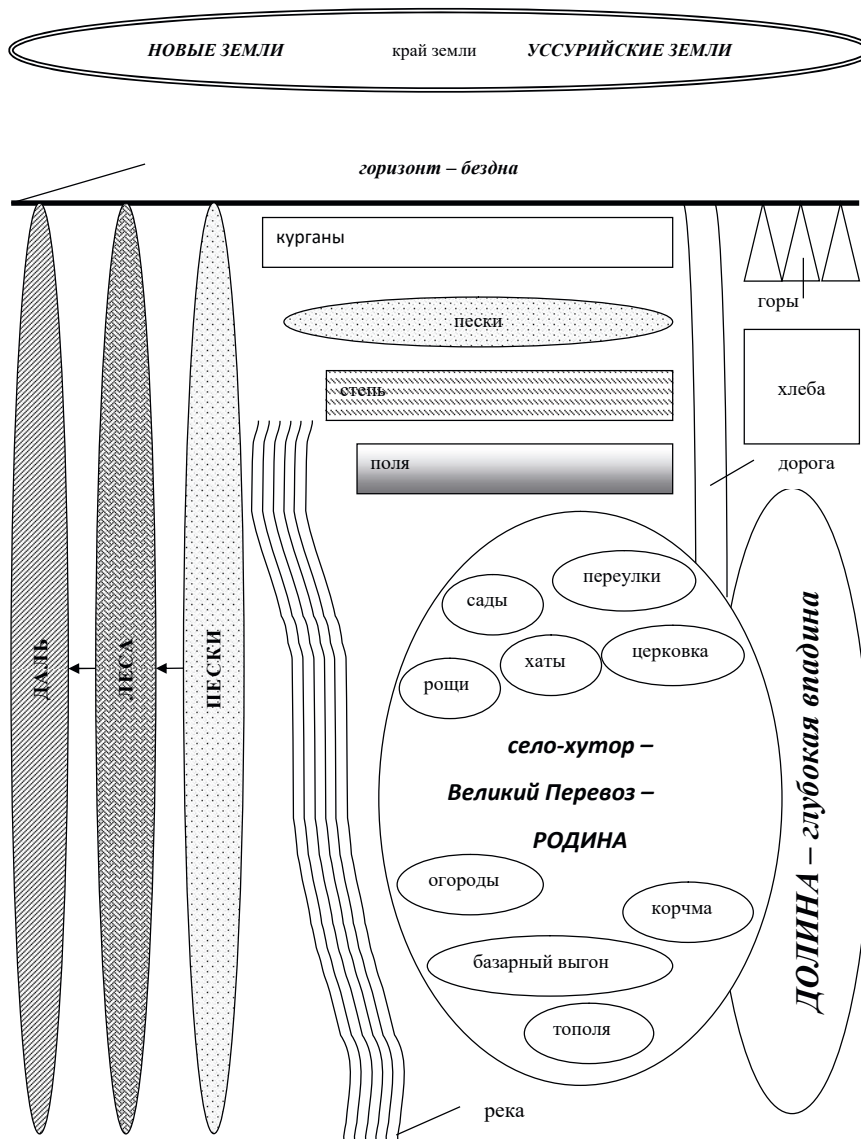
торое жители должны покинуть в силу сложившихся обстоятельств. Отглагольное существительное *перевоз*, образованное от полисемичной глагольной лексемы *перевезти*, реализуется в обоих своих словарных значениях: «1. Переместить, везя через какое-н. пространство. 2. Везя, доставлять из одного места в другое» [16, с. 430].

Основной принцип построения пространственного континуума рассказа – противопоставление, основу которого составляет оппозиция, условно названная нами «здесь – туда». Здесь – это то, что называется родными словами *село* (5), *Великий Перевоз* (4), *хутор* (1), *домой* (2), одним словом, *родина* (1). Туда – это *край света* (4), *уссурийские земли* (1), *уссурийский край* (3), *новые места* (1), *новые земли* (1). Таким образом, *край света* и *село Великий Перевоз* являются двумя полярными пространственными топосами, представленными в рассказе и соединяемыми дорогой, традиционно выполняющей функцию пространственной скрепы. Каждый из них, в свою очередь, репрезентируется системой соответствующих лексических средств, к числу которых преимущественно относятся «предложно-падежные формы имен существительных с пространственным значением, в отдельных случаях наречные лексемы, а также глагольные лексемы со значением перемещения в пространстве» [6, с. 425–426], тогда как их атрибутивная характеристика осуществляется именами прилагательными.

Заданная в заглавии идея движения непосредственно связана с мотивом пути, играющим важную сюжетообразующую роль в этом произведении, что и определяет активное употребление автором лексемы *дорога*, репрезентирующей концепт «пространство» и объединяющей значительное количество других лексем, к числу которых относятся языковые единицы, представляющие различные атрибуты дороги, а также глагольные лексемы со значением движения: *двинулся обоз по дороге в гору* (с. 72)*; *спускаются... по каменистой дороге* (с. 72); *шагают за обозом по мягкой пыльной дороге* (с. 73); *Пустеет дорога...* (с. 74); *и на горе, близ дороги, остаются одни темные ветряки* (с. 74); *по смутно белеющей дороге, тихо поскрипывает обоз* (с. 74); *Как цыганский табор, расположились они у дороги* (с. 75); *думали о дорогах и больших реках в пути, о родном покинутом селе* (с. 75); *Все спало креп-*

* Примеры из рассказа И.А. Бунина «На край света» приводятся по источнику [5] с указанием страниц в круглых скобках.

Лингвокогнитивная модель концепта «пространство»
в рассказе И.А. Бунина «На край света»



ким сном – и люди, и *дороги...* (с. 75); *людей, позабывших во сне свое горе и далекие дороги* (с. 75). Дорога, атрибутами которой выступают в тексте всего несколько прилагательных – *каменистая, пыльная, далекая*, – акцентирующих сложность передвижения по ней, и колористическая словоформа *смутно белющая* выполняет функцию соединения двух пространственных топосов (села Великий Перевоз и края света), каждый из которых наде-

лен своими характеристиками и вербализуется глагольными лексемами со значением движения *покинуть* (3), *идти* и его корневыми дериватами (4), *бежать* (1), *шагать* (1), *тащить* (1), *тянуться* (1), *двинуться* (1). Приведем примеры соответствующих контекстов и прокомментируем их: *Много народу навек покинуло родимое село* (с. 71), *покинуло разноцветные огороды* (с. 71), *навсегда покинуло родину* (с. 71), *ушло на «край света»* (с. 71),

*двинулся обоз по дороге в гору (с. 72), шли старики и старухи (с. 72), Он бы дошел, он еще крепок, но где же взять эти семьдесят рублей, которых не хватило для разрешения идти на новые земли? (с. 73), бегут собаки и шагают за обозом... дядьки (с. 73), плакали дети, которых тащили (с. 73), тянется длинный обоз, нагруженный добром, бабами и детьми (с. 73)). Особо безнадежно звучит глагольная лексема *покинуло* – «перестать жить, находиться где-н.» [16, с. 475], не предполагающая возврата, обозначающая, согласно своей семантике, путь только в одну сторону. И, действительно, движение по дороге преимущественно однонаправленное: люди покидают родные места, устремляясь в неизвестность, в уссурийские земли, ассоциирующиеся в их сознании с краем света, вызывающие чувство безотчетной тоски и страха перед неизвестным. Возвращаются в Великий Перевоз лишь отдельные крестьяне, провожавшие ушедших и обнаружившие оскудение родного села, следствием чего станет потеря им былого величия, которое подчеркнуто в его названии. Атрибутами дороги в рассказе преимущественно выступают субъекты и объекты, передвигающиеся по ней, грамматически выраженные предложно-падежными формами имен существительных: *телеги, обоз, старики и старухи, мужики, дети* и т. п.*

Именно с образом дороги связан мотив опасности для идиллического мира села Великий Перевоз (а созданную в селе картину мира, мы считаем, вполне возможно назвать идиллической, поскольку в противоположность неизвестному существованию на краю света, жизнь в родимом селе видится крестьянам вполне счастливой, устоявшейся и спокойной на фоне родной природы, т. к. она связывает село с внешним миром, куда уходят жители и не возвращаются). Таким образом село пустеет, о чем свидетельствует множество темных хат, и, как следствие, постепенно вымирает. Это один из семантических аспектов реализации в тексте мотива дороги.

Кроме него, дорога имеет более глубокие содержательные смыслы. Дорога проецируется и на жизненный путь героев, и еще шире – на путь самой России в мятежные годы порубежья XIX–XX вв. Петляющая среди песков и курганов дорога – для писателя своеобразный эквивалент образа Родины в 1900-е гг. Таким образом, проходя через все творчество И.А. Бунина, «большая дорога» и необозримые поля «серединой, исконной России» указывают на «беспредельность/неохватность Родины» [19, с. 220].

Ядром концепта «пространство» является лексема *село* со значением «большое крестьянское селение» [16, с. 617], а также лексема *хутор* и топоним *Великий Перевоз*. Выявим и проанализируем те атрибутивные характеристики, которые автор дает Великому Перевозу, называя село *родимым*, а не родным. На первый взгляд однокоренные слова, но лексема *родимое* подчеркивает «просторечное значение родной, милый, любезный» [Там же, с. 592], тогда как *родное* – всего лишь «свой по рождению, по духу, по привычкам *Р. Край*» [Там же, с. 593]. Здесь выстраивается синонимичный ряд: *Великий Перевоз – село – хутор*. Номинация *село* насчитывает в тексте рассказа 5 употреблений и одно употребление – хутор: *Много народу навек покинуло родимое село (с. 71), на село, расположенное в долине (с. 71), странная тишина царит в селе (с. 73), они глядят на село (с. 74), думали... о родном покинутом селе (с. 75), с отдаленного хутора чуть слышно донесся крик петуха (с. 75)*. Если проанализировать контекстуальное употребление данной лексемы, то мы видим, что атрибутивными характеристиками села являются оценочные лексемы *родное, родимое, покинутое*, лексемы, указывающие на его местоположение (*расположенное в долине*), лексемы, характеризующие атмосферу села (*странная тишина*). Все они семантически значимы и напрямую связаны с репрезентацией индивидуальной авторской картины мира. Топоним *Великий Перевоз* как номинация села, расположенного в котловине у подошвы горы, употребляется в тексте 4 раза: *Великий Перевоз сразу опустел наполовину (с. 71); В последний раз показался Великий Перевоз в родной долине (с. 72); ...громадное пространство, что залегает между ней [сказочной страной, Уссурийским краем] и Великим Перевозом (с. 73); Старинный Великий Перевоз сереет своими скученными хатами в котловине у подошвы каменной горы (с. 74)*.

Село как пространственный топос детализируется автором предложно-падежными формами имен существительных с пространственным значением: *зеленые переулки между садами, пыльный базарный выгон, гудит бранью и спорами корчма, разноцветные огороды*. Важным пространственным ориентиром села в рассказе является *церковка*, осуществляющая нервующую связь поколений: сюда шли люди молиться перед походами, шли с просьбами, шли рассказать о своем горе и поделиться радостью и теперь пришли помолиться перед уходом в неизведанные края. Церковь выполняет функцию, объединяющую жите-

лей села с их предками, историей, родными корнями.

Если учитывать частотность употребления языковых единиц, то основное место в топонимике села принадлежит лексеме *хата* («крестьянский дом в украинской, белорусской и южнорусской деревне» [16, с. 747]), насчитывающей 10 употреблений (*Много белых и голубых хат осиротело в тот вечер* (с. 71), *Народ толпами валил под гору, к хатам* (с. 72), *померет в чужой хате* (с. 73), *і як хату стріють, він тепер знає...* (с. 73), *Великий Перевоз серет своими скученными хатами* (с. 74), *Много стоит хат темных, забитых и немых...* (с. 74), *пахучий дымок над чьей-то хатой* (с. 74), *скрылся в хате* (с. 74), *хата родная...* (с. 74), *белеют стены хаты* (с. 74)), а также функционирующим в том же значении лексемам *дом* (2) и *домой* (1): *пошли домой торопливо и беспечно* (с. 72), *все разбрелись по домам* (с. 74), *при возвращении в опустевший дом* (с. 74). При описании хат, как мы видим, автор акцентирует внимание на их внешней характеристике: по цвету, по принципу «родная – чужая», по местоположению, по заброшенности их ушедшими хозяевами. Как известно, пространство «хаты» (дома) является органичным продолжением пространства самого человека, это своего рода, по справедливому замечанию В.А. Масловой, «микроскоп» [15, с. 89], переступая порог которого человек оказывается в чужом мире.

Невольно обращает на себя внимание при описании села активное использование автором колоративной лексики: *белые и голубые хаты, зеленые переулки, разноцветные огороды, матово-бледная длинная листва, к горизонту все зарумянилось, зарделись рощи, старинная белая церковь*. Пространство родимого села – это праздничное, оптимистичное, играющее разнообразными яркими красками пространство, что передается как глагольной (*вспыхнули алым гляncем, зарделись рощи, все зарумянилось, сверкает за рекою*), так и именной (*алым гляncем, зеленая левада, белая церковь, как золото засверкали, равнины песков, голубое глубокое небо*) лексикой. В визуализации пространственных образов села преобладают иконописные тона: белый, золотой, красный, голубой, словно демонстрируя богоизбранность этого места, что подчеркивается также образом *белой старинной церкви, где молились еще казаки и чумаки перед дальними походами* (с. 71). Но в этот раз молебен не помогает, и серую толпу навсегда выгоняет на край света нищета. Пространство села, как уже было отмечено выше, проникну-

то идиллическими мотивами, несмотря на то, что реальность входит в эту идиллию и *криками торговков, и пением нищих, и чернотой темных, забитых и немых хат* и т. п. Таким образом, пространство села предстает замкнутым, заполненным следующими объектами: хатами, переулками, садами, базарным выгоном, корчмой, огородами, церковкой, рощами, тополями – замкнутый мирок, живущий по своим законам многие годы, где все друг друга знают.

Если мы попробуем начертить карту изображенной в рассказе местности, то, по словам писателя, село находится в долине, словно бы оторванной от всего мира, – это также одна из частотных в произведении пространственных лексем, насчитывающая 8 словоупотреблений: *на село, расположенное в долине* (с. 71); *а в долине все зарумянилось отблеском заката* (с. 71); *показался Великий Перевоз в родной долине* (с. 72); *смотрит куда-то вдаль по долине* (с. 72); *смягчают вечернюю синеву глубокой долины* (с. 73); *с одинокими тополями, что чернеют над долиной* (с. 74); *Все, как всегда, в этой мирной долине* (с. 74); *Глядя на огоньки и в долину медленно расходятся старики...* (с. 74). Долина – это родное, знакомое сельчанам место, где протекает *река* (7) и проходит *дорога*, причем поднимающаяся в *гору* (10), за которой и находится *край света*, куда *выгоняет крестьян нищета, в далекую неизвестную страну* (с. 73). Если обратиться к семантике этого слова, то долина – «удлиненная впадина (вдоль речного русла среди гор» [16, с. 149]. Так что вполне объяснимым и логичным становится частотность употребления лексем *река* и *гора*, органично вписывающихся в ландшафт данной местности.

Как мы видим, по количеству употребления лексемы *река* (7) и *гора* (10) играют важную роль в организации пространства рассказа. Проанализируем контексты с их употреблением:

– река: *при спуске к затону реки* (с. 71), *вспыхнули изгибы реки* (с. 71), *а за рекой засверкали равнины песков* (с. 71), *желтые пески, что сверкают за рекою* (с. 72), *с тускло блестящими изгибами речки* (с. 73), *желтеют за рекой пески* (с. 74), *думали... о больших реках* (с. 75);

– гора: *прохладная тень от горы* (с. 71), *двинулся обоз по дороге в гору* (с. 72), *народ толпами валил под гору* (с. 72), *вот две спускаются под гору* (с. 72), *а вот на горе около мельниц...* (с. 73), *молча идет под гору...* *Василь Шкуть* (с. 74), *старики, рассеянно переговариваясь... стоят на горе* (с. 73), *в котло-*

вине у подошвы каменистой горы (с. 74), *спускаясь под гору* (с. 74), *и на горе, близ дороги, остаются одни темные ветряки* (с. 74), *идет под гору* (с. 74).

Кроме сказанного, заглавие рассказа содержит еще одну пространственную характеристику – оно актуализирует открытое, расширяющееся, безграничное пространство, символизирующее «край света», что репрезентируется именными и наречными лексемами с соответствующей семантикой: *далеко-далеко темнеют курганы; а за курганами необъятным полукругом простерся горизонт, между землей и небом охватывает степь полоса голубоватой воздушной бездны, как полоса далекого моря* (с. 73). Пространство Уссурийской земли, которая и оказывается краем света, куда движутся, бросив родные хаты и село, крестьяне, прорисовано очень схематично. Не зря всех мучает один и тот же вопрос: *«Що воно таке, сей Уссурийський край?»* – думают старики. – *«Що воно таке, сей Уссурийський край?»* (с. 73). И, конечно же, в их размышлениях больше вымысла, в котором присутствуют их надежды на счастливую и богатую жизнь, чем правды: *Напрягают воображение представить себе эту сказочную страну на конце света и то громадное пространство, что залегает между ней и Великим Перевозом эту загадочную голубоватую даль* (с. 73). Так воплощается извечная мечта русского мужика о счастливой земле, где он найдет приют. Топос «край света», как было уже отмечено выше, намечается только пунктирами: *темная даль, темнеющие леса, темная степь*. Незнание будущего получает у автора цветовую характеристику – «темный». Примечательно, что в конце рассказа благодаря авторскому замыслу все основные пространственные топоры произведения объединяются в мыслях людей, покидающих родное село и слаженный уклад жизни, вынужденных в силу обстоятельств ехать в неизвестную сторону: *все думали об одном – о далекой неизвестной стране на краю света, о дорогах и больших реках в пути, о родном покинутом селе...* (с. 75).

Подытоживая проведенный анализ лингвокогнитивной модели концепта «пространство» в рассказе И.А. Бунина, отметим, что изображаемые в рассказе «пространственные компоненты создают индивидуальный образ пространства... четко структурированного» [6, с. 426] и репрезентируемого соответствующими лексическими средствами.

Проведенный анализ концепта «пространство» в рассказе И.А. Бунина «На край све-

та» показал, что «...концепты ПРОСТРАНСТВО и ВРЕМЯ... являются неотъемлемой частью языковой картины мира и в этом качестве представляют собой формы языкового сознания и познания мира, обеспечивающие реализацию интерпретирующей функции языка и раскрывающие его антропоцентрический характер» [4, с. 34]. Кроме того, было выявлено, что «категория пространства характеризует протяженность мира, его связность, непрерывность, структурность» [15, с. 87]. Концепт «пространство» выступает важным компонентом авторской языковой картины мира в рассказе И.А. Бунина «На край света». Исследование средств лексической репрезентации и особенностей функционирования обозначенного концепта позволяет нам сформировать представление о его лингвокогнитивной модели строения, имеющей полевую структуру, т. е. ядро и систему периферийных средств, находящихся на разном расстоянии от ядра в зависимости от их семантической близости, что было графически отражено в виде схемы. При этом мы понимаем, что «резкого перехода от ядра к центру и от центра к периферии быть не может в силу специфики семантических связей между составляющими поле лексическими единицами» [3, с. 83]

Таким образом, «выявлено построение номинативного поля концепта, установлена и описана система языковых средств, номинирующих концепт и его характерные признаки, а также наименования отдельных признаков концепта, свойственных ему в конкретной ситуации» [18, с. 129].

Встречающиеся в рассказе пространственные репрезентанты имеют топографические названия (*Великий Перевоз, Уссурийский край, Уссурийские земли*), обозначают местонахождение объектов, лиц, их перемещение в пространстве. Преимущественно они вербализуются предложно-падежными формами имен существительных (*село, хутор, дом, хата, река, гора, долина, дорога, хлеба, поля, степь, курганы, пески горизонт, бездна, край света, земли* и т. д.) и глагольными лексемами (*идти, покинуть, шагать, двинуться, тащить* и др.) и их деривационными образованиями), реже наречными лексемами (*далеко, кругом, там, здесь, домой* и т. п.). Одним словом, «в качестве пространственных репрезентантов... выступают топонимические, географические номинации, физические и ментальные, создающие [преимущественно] горизонтальную пространственную плоскость. Они обозначают объекты природно-предметного мира

и местонахождение героев, их перемещения в пространстве и направление этого движения» [7, с. 209].

В заключение подчеркнем, что средства репрезентации концепта «пространство» позволяют наблюдать особенности проявления авторского индивидуального сознания и его индивидуальной картины мира.

Список литературы

1. Афанасьев В.А. И.А. Бунин: Очерк творчества. М., 1966.
2. Бабенко Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. М., 2009.
3. Богомолов А.Ю. Языковая личность персонажа в аспекте психоэстетики (на материале романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина»): дис. ... канд. филол. наук. Череповец, 2005.
4. Болдырев Н.Н. Антропоцентризм пространства и времени как форм языкового сознания // Когнитивные исследования языка. 2018. Вып. XXXII. С. 26–35.
5. Бунин И.А. На край света // Его же. Собрание сочинений: в 5 т. М., 1956. Т. 1. С. 71–76.
6. Дубова М.А., Ларина Н.А. Пространственные параметры модели мира в рассказе В. Брюсова «Бемоль» // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1(74). С. 425–426.
7. Дубова М.А., Ларина Н.А. Средства репрезентации пространственного континуума в ранних рассказах И.А. Бунина // Науч. диалог. 2021. № 10. С. 191–213. DOI: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2021-10-191-212>.
8. Карасик В.И., Красавский Н.А., Слышкин Г.Г. Лингвоконцептология: учеб. пособие. Волгоград, 2014.
9. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 2002.
10. Когнитивные исследования языка. Вып. XXVII: Антропоцентрический подход в когнитивной лингвистике: сб. науч. тр. / отв. ред. вып. В.З. Демьянков. М.; Тамбов, 2016.
11. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М., 1996.
12. Ларина Н.А. Миромоделирующие универсалии в малой прозе Леонида Андреева и Валерия Брюсова: моногр. М., 2018.
13. Ляйрих Е.Б. Культурное пространство России XIX столетия в автобиографических романах «Жизнь Арсеньева» И.А. Бунина и «Лето Господне» И.С. Шмелева // Вестн. Томск. гос. ун-та. 2009. № 329. С. 16–18.
14. Мамонтова О.А. Метасюжет переселения в Сибирь в творчестве Н.Д. Телешова // Сиб. филол. журн. 2016. № 2. С. 63–71.
15. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. 5-е изд. М., 2011.
16. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. чл.-корр. АН СССР Н.Ю. Шведовой. 18-е изд., стереотип. М., 1986.
17. Пименова М.В. Языковая картина мира: учеб. пособие. 5-е изд., доп. М., 2019.
18. Родина Ю.Д. Языковая личность персонажа в автобиографической прозе А. Белого (на материале романа «Котик Летаев»): дис. ... канд. филол. наук. Коломна, 2020.
19. Урюпин И.С. «Косцы» И.А. Бунина и «Косари» С.С. Бехтеева: плач об утраченной Родине // Сиб. филол. журн. 2015. № 2. С. 218–223.
20. Яковлев А.А. Языковая картина мира как лингвистическое понятие: обзор российских публикаций последних лет [Электронный ресурс] // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-kak-lingvisticheskoe-ponyatie-obzor-rossijskih-publikatsiy-poslednih-let> (дата обращения: 23.01.2022).

* * *

1. Afanas'ev V.A. I.A. Bunin: Ocherk tvorchestva. M., 1966.

2. Babenko L.G. Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta. M., 2009.

3. Bogomolov A.Yu. Yazykovaya lichnost' personazha v aspekte psihopoetiki (na materiale romana L.N. Tolstogo «Anna Karenina»): dis. ... kand. filol. nauk. Cherepovec, 2005.

4. Boldyrev N.N. Antropocentrizm prostranstva i vremeni kak form yazykovogo soznaniya // Kognitivnye issledovaniya yazyka. 2018. Vyp. XXXII. S. 26–35.

5. Bunin I.A. Na kraj sveta // Ego zhe. Sobranie sochinenij: v 5 t. M., 1956. T. 1. S. 71–76.

6. Dubova M.A., Larina N.A. Prostranstvennye parametry modeli mira v rasskaze V. Bryusova «Bemol'» // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019. № 1(74). S. 425–426.

7. Dubova M.A., Larina N.A. Sredstva reprezentatsii prostranstvennogo kontinuumu v rannih rasskazah I.A. Bunina // Nauch. dialog. 2021. № 10. S. 191–213. DOI: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2021-10-191-212>.

8. Karasik V.I., Krasavskij N.A., Slyshkin G.G. Lingvokonceptologiya: ucheb. posobie. Volgograd, 2014.

9. Karaulov Yu.N. Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'. M., 2002.

10. Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. XXVII: Antropocentricheskij podhod v kognitivnoj lingvistike: sb. nauch. tr. / отв. ред. вып. В.З. Демьянков. М.; Тамбов, 2016.

11. Kubryakova E.S. Kratkij slovar' kognitivnykh terminov / pod obshch. red. E.S. Kubryakovoj. M., 1996.

12. Larina N.A. Miromodeliruyushchie universalii v maloj proze Leonida Andreeva i Valeriya Bryusova: monogr. M., 2018.

13. Lyajrih E.B. Kul'turnoe prostranstvo Rossii XIX stoletiya v avtobiograficheskikh romanah «Zhizn' Arsen'eva» I.A. Bunina i «Leto Gospodne» I.S. Shmeleva // Vestn. Tomsk. gos. un-ta. 2009. № 329. S. 16–18.

14. Mamontova O.A. Metasyuzhet pereseleniya v Sibir' v tvorchestve N.D. Teleshova // Sib. filol. zhurn. 2016. № 2. S. 63–71.

15. Maslova V.A. Vvedenie v kognitivnyuyu lingvistiku: ucheb. posobie. 5-e izd. M., 2011.

16. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka / pod red. chl.-korr. AN SSSR N.Yu. Shvedovoj. 18-e izd., stereotip. M., 1986.

17. Pimenova M.V. Yazykovaya kartina mira: ucheb. posobie. 5-e izd., dop. M., 2019.

18. Rodina Yu.D. Yazykovaya lichnost' personazha v avtobiograficheskoy proze A. Belogo (na materiale romana «Kotik Letaev»): dis. ... kand. filol. nauk. Kolomna, 2020.

19. Uryupin I.S. «Koscy» I.A. Bunina i «Kosari» S.S. Bekhteeva: plach ob utrachennoj Rodine // Sib. filol. zhurn. 2015. № 2. S. 218–223.

20. Yakovlev A.A. Yazykovaya kartina mira kak lingvisticheskoe ponyatie: obzor rossijskikh publikacij poslednih let [Elektronnyj resurs] // Vestn. Novosib. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-kartina-mira-kak-lingvisticheskoe-ponyatie-obzor-rossijskikh-publikatsiy-poslednih-let> (data obrashcheniya: 23.01.2022).

The concept “space” as the component of the author’s language picture of the world (based on the story “To the World’s End” by I.A. Bunin)

The article deals with the analysis of the linguistic and cognitive model of the concept “space”, supposing the formation of the nominative field of the concept, the description of the nominating language means and the revealing of their characteristics as the component of the author’s language picture of the world in one of the early stories of the neo-realist writer I.A. Bunin. There are characterized the means of the lexical representation of the concept “space” and the peculiarities of their functioning in the story “To the World’s End”.

Key words: *concept, linguistic and cognitive model, space, I.A. Bunin, “To the World’s End”, lexical representation.*

(Статья поступила в редакцию 26.01.2022)

Л.А. БУШУЕВА
(Нижегород)

ФРЕЙМ «ПОСТУПОК НАСТОЯЩЕГО МУЖЧИНЫ» И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ В РУНЕТЕ

Представлены результаты фреймового анализа ситуации «по поступок настоящего мужчины». В основе исследования лежит гипотеза о том, что представления о поступках опираются на инвариантный фрейм, представляющий собой структуру, состоящую из слотов «мотив поступка», «действие как проявление поступка», «агент поступка», «оценка поступка», «результат поступка». Показано, каким образом номинация «по поступок настоящего мужчины» репрезентирует данную инвариантную логико-когнитивную модель поступка в контекстах Рунета.

Ключевые слова: *по поступок, фрейм, слот, прототип, настоящий мужчина.*

В центре внимания данной работы поступок – осознанное действие человека, в котором реализуется взаимодействие знаний и убеждений, мотивов и объективных обстоятельств, а также оценки последствий. Поступок – уникальный объект исследования, поскольку сочетает в себе и осмысление, и решение, и действие, и их оценку – как самим агентом поступка, так и другими людьми.

Именно поступок наиболее явно реализует нравственный и интеллектуальный потенциал личности, ее установки и стремления [7]. В некоторых ситуациях поступком может выступить бездействие, если оно сопряжено с определенными мотивами, но и в этом случае оно предполагает объяснение, понимание и оценивание (подробнее о поступке см.: [3]). Таким образом, в центре внимания исследователя оказывается сразу весь комплекс элементов, составляющих поступок: действие как проявление поступка; агент, совершающий это действие; мотив, лежащий в основе действия; а также результат, который сопряжен с оценкой произошедшего.

Действие является важной составляющей поступка, но поступок – действие более высокого порядка в силу своей принадлежности сфере нравственного. Агент поступка – человек. Именно агент испытывает непосредственное влияние поступка, поскольку становится хорошим или плохим только в процессе совер-

шения поступков. Человека судят по его поступкам, соотнося их с нравственной оценкой, принятой в обществе.

При совершении поступка человеком всегда движет мотив. Нередко мотив – это реализация определенной ценности: хорошие поступки совершаются, потому что правила морали предписывают действовать благотворно, во имя высоких целей. Мотив – очень важный элемент поступка: это в каком-то смысле оправдание определенной линии поведения. Отрицательные, порицаемые обществом поступки, как правило, объясняются благими намерениями, если не объектом поступка или сторонним наблюдателем, то самим агентом поступка.

Полученный результат определяет ценность поступка. Мотивы поступка могут быть скрыты, тогда мы судим о поступке по результатам. По справедливому замечанию С.Л. Рубинштейна, «посредством поступка человек устанавливает свое отношение к другим и сознательно изменяет окружающую действительность» [6, с. 602]. Оценка – необходимый элемент в составе поступка: «поступок – может быть отмечен положительно или отрицательно: героический поступок – подвиг, безнравственный поступок – проступок, преступление. Во всех случаях человек выступает как личность, проявляя свою сущность в действиях» [5, с. 70]. Именно оценка позволяет провести грань между отрицательно оцениваемыми и положительно оцениваемыми поступками.

С опорой на определения поступка в толковых словарях [1; 2] был построен фрейм «поступок». Фрейм понимается в данном исследовании как схематизированный на концептуальном уровне опыт, хранящийся в памяти человека. Это семантическая схема мира, элементы которого описываются лексическими единицами [9, с. 222]. Фрейм отражает знания, известные большинству членов общества и включает в себя устойчивые признаки, способствующие узнаванию фрейма любым членом данного общества.

Фрейм «поступок» в общем виде можно обозначить как оценочно-нормативный феномен, выражающий отношения между человеком и другими людьми, человеком и миром и состоящий из слотов (узлов):

- действие как проявление поступка;
- агент поступка;
- мотив поступка;
- оценка поступка;
- результат поступка;
- объект поступка (факультативный элемент).

Социальная природа человека проявляется прежде всего в процессе усвоения им культуры, в результате чего у него формируется система интересов, складывается устойчивая система мотиваций. В самом общем виде культура – это совокупность материальных и духовных ценностей народа или человечества в целом. Культура упорядочивает деятельность человека разработанной системой норм и правил. Именно ценностные установки определяют цели и стремления людей.

«Человек как социальное существо не принадлежит абстрактному обществу вообще. Его социальность всегда реализуется в конкретных общностях: семье, дворовой компании, трудовом коллективе, профессиональной группе. И для каждой из таких общностей характерны свои нормы, ценности, традиции и герои <...> Культура (в том числе – национальная) всегда предстает не монолитным единством, а единством многослойным, наполненным пестротой нравов, обычаев» [7, с. 103]. Таким образом, личность человека определяется тем, чем он уже является, а также тем, к чему он стремится, при этом поступки – это и способ воплощения усвоенного опыта, и важнейший способ самореализации.

Как известно, у каждого поколения есть свое представление о том, каким должен быть настоящий мужчина (*настоящий* в значении «подлинный, истинный»): какими характеристиками (внешними и внутренними) он должен обладать, каким образом он должен себя вести. Целью данного исследования является рассмотрение того, каким образом в Рунете актуализирован фрейм «поступок настоящего мужчины».

Источником материала для исследования послужили посты русскоязычного Instagram, Twitter, а также сообщения популярного русского форума «Антибабский форум» (30 704 пользователя): во внимание принимались сообщения, принадлежащие как женщинам, так и мужчинам. Для анализа отобранного материала применялись контекстуальный анализ и фреймовый анализ. Преимущества использования фреймового анализа для изучения языковых явлений заключаются в том, что фрейм дает возможность четко структурировать представления об объекте.

Исследование показало, что в Рунете поступкам настоящего мужчины уделяется большое внимание. Всего нами было рассмотрено 500 контекстов, в которых описываются такие поступки. В русскоязычных контекстах актуализированы следующие слоты фрейма «посту-

пок настоящего мужчины»: «агент поступка», «действие как проявление поступка», «мотив поступка», «результат поступка» и «оценка поступка». При этом в большей степени конкретизированы слоты «действие как проявление поступка» и «мотив поступка». Рассмотрим каждый из элементов подробнее.

Слот «действие как проявление поступка». Контекстуальные примеры позволили выявить прототипические действия в основе поступка настоящего мужчины. Прототип рассматривается в данном исследовании как «категориальный концепт, дающий представление о типичном члене определенной ситуации» [4, с. 29]. Это такая модель ситуации, которая распознается как эталонная и является основой для сравнения, сопоставления с ней других ситуаций, возникающих в опыте. На неоднородную структуру категорий обратил внимание Э. Рош: в категориях есть выделяющиеся элементы (прототипы), выполняющие функцию «якорей», вокруг которых группируются все остальные входящие в категорию объекты. Именно по прототипу, в котором воплощены наиболее характерные признаки категорий, можно опознать категорию в целом [11, с. 40].

Прототипическими для рассматриваемого поступка действиями являются смелые, требующие решительности и силы духа. Такие действия возможны в разных сферах, при этом в целом они сводятся к спасению/защите того, кто попал в бедственное положение и нуждается в помощи: *Руслан Проводников продал свой пояс на аукционе, чтобы помочь маленькому Косте справиться с СМА (спинально-мышечная атрофия). Благодаря таким сильным личностям вера в людей укрепляется** #поступок настоящего мужчины (stepan4676, Instagram, 2021); *Артур Салгиреев с двумя товарищами спасли женщину с ребенком* #поступок настоящего мужчины (gbu_do_kdusshk, Instagram, 2020); *Эвакуируют людей и низкий поклон настоящим мужчинам, которые спасают и собак!* #поступок настоящего мужчины (helpanimalkmv, Instagram, 2017); *Тетку свою должен защищать. Если ей некомфортно – реши проблему. Не значит делать все что она говорит. Выясни в чем неудобство и реши, как ты это видишь* #поступок настоящего мужчины (hubby2, Антибабский форум, 2019).

Эти действия направлены на избавление от перспективы трагической развязки, гибели,

* В примерах, собранных на интернет-ресурсах, авторские орфография и пунктуация сохранены.

что уподобляет их поступкам героическим, т. к. именно геройства в первую очередь ассоциируются с самопожертвованием и способностью действовать смело и решительно. Настоящий мужчина ассоциируется с героем. Ср.: *Грудью на амбразуру – герой. Себя вместе с вражеским танком подорвать – высшая доблесть!* (А. Белозеров. Чайка); *В тот раз ты о себе не думал, ты друга спасал и был героем* (С. Лежнева, Рассказы про Вову) и *Он вступился за девушку и не побоялся один против троих идти в свои 25 лет!* #поступок настоящего мужчины (al.su6661, Instagram, 2021); *Мужчина шел по улице и увидел повисшего на балконе ребенка. Он бросился на место и буквально за секунду до трагедии поймал девочку. При этом сам ударился головой и сильно повредил позвоночник. Вот это настоящий герой* #поступок настоящего мужчины (kmv_skfo_official, Instagram, 2021).

Важно, что поступок настоящего мужчины совершается на деле, а не на словах: *Мужчина должен совершать поступки, а не болтать* (rodinasvetlana71, Instagram, 2020); *Нормальный мужик не должен возиться со своей девушкой, как с маленьким ребенком. А спрашивать по делу «все ли у нее в порядке?» И если вдруг, нет, ну такое часто бывает, просто перевести молча денег на карту* (tayana-toofed, Instagram, 2020)

Еще одну большую группу контекстов составляют контексты, описывающие действия, совершаемые мужчинами с целью сделать приятный сюрприз любимой женщине. Наиболее частотным примером таких действий является неожиданный подарок в любом проявлении: большой букет цветов, коробка конфет, корзина фруктов, бак бензина, машина: *Открыть почтовый ящик и обнаружить открытку с признанием от мужа – бесценно!!!* #поступок настоящего мужчины (irenladimirova_kuznetsova, Instagram, 2017); *Сижу такая, в нэте лажу, и тут неожиданно курьер привозит мне суши... бесплатно. Парни, почаще удивляйте девушек, даже незнакомых* #поступок настоящего мужчины (olka_korolchuk, Instagram, 2016); *Цветы вянут, конфеты и шоколад съедается, дарите девушкам полный бак* #поступок настоящего мужчины (eliseeva_anastasiia, Instagram, 2015); *Особенно радостно доставлять такие букеты как знак! знак внимания и любви с далекого Мурманска! Респект заказчику* #поступок настоящего мужчины (iris32.ru, Instagram, 2016).

Действия, оцениваемые в результате как поступки настоящего мужчины, направлены

на разрешение проблем – как глобальных, так и бытовых. При этом важным признаком таких действий является то, что они совершаются не в интересах личной выгоды, а ради другого человека. Ср.: «*Девушка, у вас бензин льется из-под капота». Возвращаюсь я в магазин, вижу сотрудника – мужчину – я к нему. «Помогите, пожалуйста, девушке. Он мне шланг заменил, все закрутил #поступок настоящего мужчины (we_helen, Instagram, 2018); Есть мужчины, которые говорят красивые слова, есть те, кто посвящают песни своим женщинам, дарят охапки роз. А мой муж взял и вымыл холодильник. И морозилку. Без лишних просьб. Сам. #поступок настоящего мужчины (cherryberryrom, Instagram, 2018); На заключительном этапе мировой серии по триатлону лидер гонки получил тепловой удар и стал терять сознание. До финиша его дотащил брат. #поступок настоящего мужчины (club_dobryakov_astana, Instagram, 2018).*

Слот «агент поступка и его свойства». Судя по контекстуальным примерам, одной из основных характеристик настоящего мужчины является смелость: *Поступок настоящего мужчины, лично для меня, сродни поступку смелого мужчины. Ведь именно рядом с таким мы чувствуем уверенность (Lilia_maksim, Instagram, 2017).*

В современном обществе смелость принимает разные формы. Например: *Поступок современного настоящего мужчины – нахамить начальству. Для жесткого объяснения с руководством требуются неслабое мужество и сила воли. Сказать небожителю, что он самодур, идиот и ни хрена не понимает в производственном процессе, могут только настоящие мужчины. Тот, кто смог переступить через тупой животный страх, таки мужчина (Л. Хайруллин, Megaobzor, 2007).*

Значительное количество контекстов описывают публичное проявление чувств (признание в любви, выражение своей позиции и т. д.) как поступок, требующий смелости и решимости: *Встал на колено при всех и протянул кольцо. До сих пор не могу поверить. #поступок настоящего мужчины (Lilia, Instagram, 2022); Лучший день в моей жизни. На глазах у изумленной публики... Как такое можно забыть.. #поступок настоящего мужчины» (kopfetka, Instagram, 2021). Ср.: *Поступок настоящего мужчины. Только настоящий офицер и спецназовец, то есть тот, у кого есть понятие о чести и мужество, может признать, что ошибался и извиниться. Тем более сделать это публично (gennadiybosn, Instagram, 2021).**

Умение брать на себя ответственность также упоминается в контекстах, описывающих рассматриваемые поступки: *Молодой мужчина взял на себя ответственность за дом, семью, женщину. Ну а мы можем дальше листать глянец, рассматривая современных мачо #поступок настоящего мужчины (youg_pike, Instagram, 2018).*

Примечательно, что абсолютное большинство контекстов Рунета описывают вполне обычные действия в бытовой сфере. Ничем не примечательные действия могут возводиться в ранг поступков, когда говорящий выводит в фокус внимания такой признак агента поступка, как «способность действовать во благо другому человеку». Наличие в ситуации данного содержательного компонента нередко становится основой для осмысления какой-либо ситуации путем наложения на нее фрейма «поступок настоящего мужчины». Таким образом, вполне обычные действия в бытовой сфере описываются как настоящие мужские поступки: *Выкинул елку. Поступок мужчины (marattt, Twitter, 2021); Забрать всех детей и дать мамам спокойно погулять #поступок настоящего мужчины (sargonovaav, Instagram, 2017).*

Следующим по степени конкретизации в рассмотренных контекстах является слот «мотив поступка». Примеры Рунета свидетельствуют о двух основных мотивах рассматриваемых поступков:

1) любовь, которая вызывает в мужчине желание порадовать, позаботиться о дорогой ему женщине: *Любящий муж 2 года сажал цветы, чтобы его незрячая жена могла вдохнуть их аромат #поступок настоящего мужчины (istoria_v_detalax, Instagram, 2018); Поступок не мальчика, но мужчины. Купил наушники, чтоб @alexandrova888 перестала на меня кричать и требовать сделать музыку тише (@arzhanov_2021, Twitter, 2021); За свой выдающийся поступок настоящего мужчины – ради дорогой ему женщины прошел пешком 324 км в течении 11 дней – год назад Валентин Коробков получил премию журнала «Elite» в номинации «Романтик года» (org_pro, Instagram, 2019);*

2) чувство долга; понимание того, какое поведение ожидается от настоящего мужчины: *В 9 классе месяца полтора ухлестывал за десятиклассницей.. портфель ей носил, мороженку покупал... а потом мне донесли, что один перец на какой-то вечеринке у него дома банально ее и без реверансов, и теперь они вроде как гуляют. я тоже должен был совер-*

шить мужской поступок и вальнуть их обоим из батиного охотничьего? (kenar, Антибабский форум, 2013); *Поступок настоящего мужчины. Набор призывает выполнить первый пункт из списка дел каждого мужчины – посадить дерево* (ovchenkova.gifts, Instagram, 2016); *Это похоже на «мужской поступок» – то, что мы от тебя ожидали* (Predator111, Антибабский форум, 2017). Важно, что данный признак соотносится с одним из значений прилагательного *настоящий*: «настоящий – именно такой, какой *должен быть* по сложившимся представлениям» [2, с. 589].

Слот «результат поступка». Несмотря на добрые намерения и высокие мотивы агента поступка, последствия поступка непредсказуемы. Результат может быть благоприятным для объекта поступка и негативным для агента: *Я когда-то защищал себя и бывшую жену от троих малюток с ножиками. Жену спас, а вот у меня до сих пор шрам от кисти до локтя. Это мужской поступок* (General, Антибабский форум, 2013).

Поступок, который оценивается как свойственный настоящему мужчине, вызывает восхищение: *Мой сын опрокинул в столовой тарелку борща на голову дочери директрисы. Оказалось, дочь директрисы плюнула в тарелку девочки из небогатой семьи. Хотела проверить – съест она или будет голодать. Сын не мог этого стерпеть и вылил этой дуре борща на голову. Вся столовая аплодировала. Я еще никогда так не гордилась своим ребенком #поступок настоящего мужчины* (vsb_kemerovo, Instagram, 2020).

Слот «оценка поступка». Представляется возможным говорить об оценке не как о приписывании объекту признака «хорший/плохой», а в том смысле, что говорящему для констатации принадлежности объекта к какому-либо классу надо определить и в этом смысле «оценить» степень соответствия объекта тем требованиям, которым должен удовлетворять член данного класса. В основе данной «оценки» лежит когнитивная операция «соотнесения». Ср.: *Да, вот это поступок настоящего мужчины* (rusALOSHKA, Instagram, 2020). У прилагательного *настоящий* отсутствует оценочное значение «хороший/плохой»: «настоящий – такой, который соответствует определенным требованиям, представляет собой лучший образец кого-чего-либо» [2, с. 589]. *Настоящий* выполняет в этом случае своего рода подтверждающую (персуазивную) функцию, т. е. поступок настоящего мужчины – такой, который соответствует требованиям, предъявляемым к поступкам мужчины.

Современные контексты говорят о том, что прототипической для поступка настоящего мужчины является положительная оценка: *Собака поймала утку, потом упала в реку и не могла выбраться и ее спас этот парень.. как по мне, это и есть **поступок большого сердца*** #поступок настоящего мужчины» (rodinasvetlana71, Instagram, 2021); *Еду я значит сегодня по трассе и вижу вот такое **прекрасное** проявление чувств <на заборе написано «Принцессе доброе утро»> #поступок настоящего мужчины* (oxana_semenidi, Instagram, 2018).

Таким образом, проведенное исследование показало, что поступкам настоящего мужчины уделяется значительное внимание в современных контекстах Рунета, о чем свидетельствует актуализация всех слотов фрейма «поступок», при этом в фокусе большего внимания оказываются слоты «действие как проявление поступка» и «мотив поступка». Данные слоты наиболее актуализированы, что говорит о том, что для говорящих эти компоненты действительно важны. К прототипическому действию в основе поступка настоящего мужчины можно отнести смелое, героическое действие. На первый план выступает ситуация спасения человека. Однако непрототипическим действиям также могут приписываться признаки рассматриваемого поступка (смелый, решительный, рискованный). К прототипическому мотиву относится стремление облегчить/украсить жизнь, разрешить проблему другого человека.

В целом полевая модель «поступка настоящего мужчины» выглядит следующим образом: ядро структуры составляют слоты «действие как проявление поступка» и «мотив поступка», в позиции ближайшей периферии находятся слоты «агент поступка» и «результат поступка», а также слот «оценка поступка».

Список литературы

1. Большой толковый словарь русских существительных: идеографическое описание. Синонимы. Антонимы / под ред. проф. Л.Г. Бабенко. М., 2005.
2. Большой универсальный словарь русского языка / гл. ред. В.В. Морковкин. М., 2017.
3. Бушуева Л.А. Категории поступков и их лингвокогнитивное моделирование: моногр. Н. Новгород, 2019.
4. Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение. М., 2014.
5. Колесов В.В., Колесова Д.В., Харитонов А.А. Словарь русской ментальности. СПб., 2014. Т. 1.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2007.

7. Тульчинский Г.Л. Философия поступка: самоопределение личности в современном обществе. СПб., 2020.

8. Форум «Антибабский форум» [Электронный ресурс]. URL: antiwomen.ru (дата обращения: 19.01.2022).

9. Evans V. How words mean: lexical concepts, cognitive models and meaning-construction. Oxford; N.Y., 2009.

10. Instagram. [Electronic resource]. URL: www.instagram.com (дата обращения: 19.01.2022).

11. Rosch E. Principles of categorization // Cognition and Categorization. Hillsdale, 1978. P. 27–48.

12. Twitter [Electronic resource]. URL: www.twitter.com (дата обращения: 19.01.2022).

* * *

1. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkikh sushchestvitel'nyh: ideograficheskoe opisanie. Sinonimy. Antonymy / pod red. prof. L.G. Babenko. M., 2005.

2. Bol'shoj universal'nyj slovar' russkogo yazyka / gl. red. V.V. Morkovkin. M., 2017.

3. Bushueva L.A. Kategorii postupkov i ih lingvokognitivnoe modelirovanie: monogr. N. Novgorod, 2019.

4. Golovanova E.I. Vvedenie v kognitivnoe terminovedenie. M., 2014.

5. Kolesov V.V., Kolesova D.V., Haritonov A.A. Slovar' russkoj mental'nosti. SPb., 2014. T. 1.

6. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshchej psihologii. SPb., 2007.

7. Tul'chinskij G.L. Filosofiya postupka: Samoopredelenie lichnosti v sovremennom obshchestve. SPb., 2020.

8. Форум «Antibabskij forum» [Elektronnyj resurs]. URL: antiwomen.ru (data obrashcheniya: 19.01.2022).



The frame “the action of a true man” and its implementation in the Russian Internet

The article deals with the results of the framing analysis of the situation “the action of a true man”. The study is based on the hypothesis that the representations of the actions are supported by the invariant frame, presenting the structure of the slots: “the motive of the action”, “the activity as the manifestation of the action”, “the action’s agent”, “the assessment of the action” and “the result of the action”. There is demonstrated how the nomination of “the action of a true man” represents the invariant logical and cognitive model of the action in the context of the Russian Internet.

Key word: *action, frame, slot, archetype, true man.*

(Статья поступила в редакцию 26.01.2022)

Н.В. КОЖАНОВА
(Барнаул)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ НЕЙТРАЛИЗАЦИИ ПРИЗНАКА ПОЛА В ЗАГОЛОВКАХ НЕМЕЦКИХ ОБЪЯВЛЕНИЙ О ВАКАНСИИ

Рассматривается «политкорректное» оформление заголовков объявлений о вакансии, представленных на немецком специализированном сайте. В частности, описываются основные способы нейтрализации признака пола: использование собирательных словообразований, метонимических форм с переносом значения, субстантивированных причастий и прилагательных и гендерно-нейтральных форм наименований.



Ключевые слова: объявления о вакансии, политкорректность, наименование лиц по профессии, способ нейтрализации, неличные словообразования, гендерно-нейтральные обозначения.

Язык изменяется с тех пор как, как возник. Общество приспособляет язык к условиям, в которых оно развивается. В конечном итоге язык используется для того, чтобы говорить о явлениях мира, в котором это общество существует. Наименования лиц по профессии непосредственно связаны с процессами и явлениями социальной жизни носителей языка. Наряду с собственно языковыми факторами, данный лексический пласт оказывает определенное влияние на формирование и развитие языка. Так, возросшая активность женщин в современном мире, которые наравне с мужчинами принимают активное участие практически во всех сферах профессиональной деятельности, привело к необходимости их обозначения по роду деятельности, отличных от имеющихся наименований мужского рода. Общеизвестны значительные успехи немецкого феминистического движения, благодаря которому почти все наименования лиц по профессии в Германии получили женские варианты и законодательно были закреплены требования использовать обе формы в документации, периодике, текстах объявлений о вакансии и т. д. Так, в пункте 611a Закона о защите прав человека Гражданского кодекса Федеративной Республики Германии (Paragraph 611a des BGB) речь идет о «запрещении дискриминации по

признаку пола». В соответствии с этим работодатель, как правило, не имеет права отдавать предпочтение или ставить в невыгодное положение представителей одного пола при установлении трудовых отношений, продвижении по службе или увольнении [9]. В случае, если работодатель нарушает этот законодательно регулируемый запрет дискриминации, ущемленные в своих правах соискатели могут потребовать соответствующую финансовую компенсацию.

3 июля 1998 г. вступил в силу закон о внесении изменений в Гражданский кодекс Федеративной Республики Германии и Закон о судах по трудовым спорам, который регулирует процедуру заполнения вакансий и был адаптирован к законодательству ЕС. Данными изменениями немецкое законодательство отреагировало на решение Европейского суда от 22 апреля 1997 г. о выполнении Европейских директив о равном обращении в соответствии с европейским законодательством.

Гендерно-корректное употребление немецкого языка в Германии прописано в федеральном законе о госслужащих в редакции от 27 февраля 1985 г., в федеральном законе о профессиональном образовании от 23 марта 2005 г., а также в Классификаторе профессий 2010 [2].

В начале 2000 г. стала актуальной проблема защиты людей, не определившихся, к какому полу они относятся – к мужскому или женскому, появилась потребность в правовом регулировании различных моментов их профессиональной деятельности, в том числе их обозначений по роду деятельности. Возникла необходимость в использовании наряду с мужскими и женскими обозначениями пола еще и третьего. На законодательном уровне гендерно-нейтральное употребление немецкого языка в Германии отразилось позднее в решении Федерального Конституционного суда в октябре 2017 г. (Az 1 BvR 2019/16) об использовании наряду с мужскими и женскими обозначениями пола еще и третьего. Решение Федерального Конституционного суда вступило в силу в конце 2018 г. [Там же].

Таким образом, происходит трансформация патриархального языка в нейтральный, гендерно-корректный. На передний план выходит понятие «политкорректность», которая должна учитываться во всех областях применения обозначений лиц по профессии и прежде всего в случае, когда речь идет о «политкорректном» оформлении заголовка и текста объявления о вакансии. В настоящее время немецкие работодатели обязаны сделать все от

них зависящее, чтобы устранить все аспекты проявлений дискриминации и не подвергнуться штрафам.

При составлении заголовков к тексту вакансии в ход идут различные ухищрения, чтобы прописать все возможные вариации указания на пол соискателей. Так, на сайте вакансий de.indeed.com [5] самыми распространенными способами оказались оформление мужского варианта с использованием трех сокращенных адъективных уточнителей, указывающими на другой пол соискателей (m/w/d) (*Kundenbetreuer in der S-Bahn (m/w/d); Servicetechniker (m/w/d); Anwendungsberater (m/w/d)*) или одновременно мужского и женского вариантов наименования лица по профессии с использованием трех уточнителей (m/w/d) (*Koordinator / Koordinatorin (m/w/d); Handelsvertreter / in (m/w/d); Leiter in (m/w/d) Rathaus für Senioren; Büroangestellte / r im Schreibbüro (m/w/d); Anwendungsberater*in (m/w/d); Administrator*in / Applikationsbetreuer*in (m/w/d); Sachbearbeiterinnen und Sachbearbeiter (m/w/d); Arbeitsvermittlerin / Arbeitsvermittler (m/w/d)*) [3].

Однако, несмотря на максимально «политкорректное» употребление подобных наименований лиц по профессии, в последние годы все больше голосов звучит против использования вариантов обозначений, так или иначе содержащих формальные указатели на признак пола. Наряду с вышеуказанными способами все большее распространение получают гендерно-нейтральные обозначения лиц по профессии. Так, сторонниками данного направления предлагается по возможности заменять традиционные формы на нейтральные, например, предпочтительно использовать вместо *der Kaufmann* и *die Kauffrau* – *die Kaufleute*. Появилось несколько возможностей подобного употребления обозначений по профессиональному признаку.

В данном исследовании методом случайной выборки были рассмотрены 300 заголовков к объявлениям о поиске работы, представленных в 72 сферах деятельности, размещенных на специализированном сайте Jobbörse.de.indeed.com. В ходе работы были обнаружены 117 заголовков, содержащих «политкорректные» формулировки обозначений лиц по профессиональному признаку. В исследовании не были включены прямые заимствования из английского языка (такие как, например: *Business Development Manager, Senior Technical Consultant* и т. д.) и обозначения, образованные при помощи аббревиации (*OTA, MTRA* и т. д.). Подобные способы могут рассматри-

ваться как нейтрализующие признак пола, однако содержат некоторые спорные моменты.

Современные возможности нейтрализации признака пола обозначений лиц по профессии представлены в нескольких эффективных вариантах. Наиболее распространенным является использование вместо прямых наименований лиц мужского и женского рода неличных (собираательных) словообразований на *-kraft*, *-(aus-, ge-)hilfe*, *-service* (53 обозначения).

Абсолютное большинство из данных наименований (42 примера) являются обозначениями, содержащими компонент *-kraft*: *Vorzimmerkraft*, *GIS-Fachkraft*, *Betreuungskraft*, *Fachkraft in der sozialen Betreuung*, *Lehrkraft für besondere Aufgaben*, *Bürokraft*, *Verwaltungskraft*, *Buffetkraft*, *Rezeptionskraft*, *Sortierkraft*, *Pflegefachkraft zur Dauernachtwache für Senioren-WG*, *Anleitungskraft für die Küche*, *Laborhilfskraft*, *Schreibkraft*, *Montagefachkraft in der Medizintechnik* и др.

В качестве вариаций подобных наименований можно указать использование компонента *-kraft* во множественном числе (например, *Betreuungsfachkräfte*) и формулировки, образованные при помощи прилагательных, например: *Sozialerfahrene Kraft zur Schulbegleitung*, *Pädagogische Fachkraft in der Behindertenhilfe*.

9 обозначений содержат компонент *-hilfe* (его вариации *-gehilfe*; *-aushilfe*): *Produktionshilfe*, *Küchenhilfe*, *Kfz-Gehilfe*, *Koch-Gehilfe*, *Dachdecker-Gehilfe*, *Büroaushilfe*, *MTRA-Gehilfe*; вариации: *Kurzfristige Aushilfen im Frischerpost*, *Weihnachtsaushilfen Behindertenhilfe*.

2 наименования образованы при помощи компонента *-service*: *Besucherservice Brücke-Museum*, *Reinigungsservice*.

Другим распространенным способом нейтрализации признака пола является использование вместо наименования лица по профессии метонимических форм с переносом значения на функции, учреждения, групповую принадлежность (коллектив) и т. д.: *das Personal*, *die Direktion*, *die Abteilung*, *das Team*, *die Professur*, *die Assistenz* и другие [1].

В исследуемом материале были обнаружены 39 подобных формулировок.

12 обозначений содержат компонент *-assistenz*: *Zahnmedizinische Fachassistenz*, *Prophylaxeassistenz*, *Administrationsassistenz*, *Sekretariatsassistenz der Geschäftsleitung*, *Assistenz für Vorstand und Geschäftsleitung*, *Betreuungsassistenz*, *Assistenz im Bereich Bildungswesen*, *Teamassistenz Gebäudetechnik*, *Steuerassistenz Landwirtschaft und Agrarbusiness* и др.

Вариациями обозначений можно определить атрибутивные образования: *Kaufmännische Assistenz*, *Anästhesietechnische Assistenz*, *Arbeitsmedizinische Assistenz*.

Метонимические формы с переносом значения на функции составляют 18 лексических единиц: *Bauüberwachung FTTX*, *Verwaltung und Bearbeitung von Retouren*, *Sachgebietsleitung für den Fachbereich Mobilität*, *Versand- und Fuhrparkleitung*, *Empfang der Kunden (Kundenempfang)*, *Unterstützung für die administrativen Tätigkeiten*, *LBS Gremienbetreuung und Produktentwicklung*, *Studiengangskoordination und Modellierung*, *Projekt-Koordination EU-Projekt*, *Kundenberatung für den An- und Verkauf*, *Referentenfunktion für Aufbau und Betrieb des Logistikunterstützungszentrums*, *Pflegedienstleitung Tagespflege (Pflegerische Leitung)*, *Wissenschaftskoordination*, *Datenschutz-Beratung* и др.

3 лексические единицы – *Buchhaltung*, *Rezeption*, *Sekretariat* – представляют собой метонимические формы с переносом значения на учреждения/подразделения учреждений.

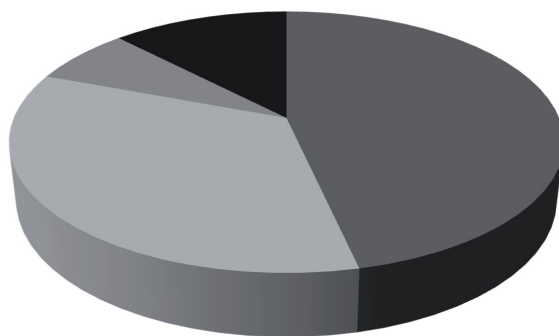
Остальные обозначения представлены единичными примерами: *Entwicklungsteam*, *Technikerteam*, *Professur (W3) Wirtschafts- und Arbeitssoziologie*, *Beratungspersonal*, *Pflegefachpersonal*, *Volontariat im Fachbereich Kultur und Geschichte*.

К следующему способу нейтрализации признака пола относится использование субстантивированных причастий и прилагательных во множественном числе [4]. В корпусе примеров их число насчитывает 8 единиц: *Mitarbeitende für Wäscherei*, *Reinigungsbeschäftigte*, *kaufmännische Angestellten*, *Notarfachangestellte*, *Rechtsanwaltsfachangestellte*, *Justizfachangestellte*, *Regierungsbeschäftigte bei dem LAG Düsseldorf*, *-Medizinisch vorgebildete Mitarbeitende*.

Лексические единицы *Person*, *Leute*, *Profi*, относящиеся к гендерно-нейтральным формам наименований, насчитывают 14 обозначений: *Pflegefachperson*, *Fachperson Betreuung*, *Gesundheits- und Krankenpflegeperson*, *Bankkaufleute*, *Fachleute als Nachhilfelehrer*, *Versicherungskaufleute*, *Kaufleute im Gesundheitswesen für den Vertriebsinnendienst*, *Bürokaufleute*, *Vertriebsprofi*, *Verkaufprofi*, *Planer-Profi*, *Lager-Profi*.

Соотношение способов нейтрализации признака пола наглядно демонстрирует диаграмма на с. 184.

Среди рассмотренных заголовков текстов объявлений о вакансии встретились несколько формулировок, которые не подходят ни к одной из 4 вышеперечисленных групп, но сто-



- Неличные (собираательные) словообразования (53)
- Метонимические формы с переносом значения (39)
- Субстативированные причастия и прилагательные (8)
- Гендерно-нейтральные формы наименований (14)

ят того, чтобы отметить креативность их авторов с точки зрения нейтрализации признака пола: *Verkaufstalent für den Außendienst, Masterarbeit: Verpackung der Zukunft*.

В качестве потенциальных способов нейтрализации предлагаются и другие возможности. Например, отказ от употребления обозначений лиц путем замены существительного прилагательным: вместо *Rat eines Arztes/einer Ärztin* использовать *ärztlicher Rat* [8]. Другим способом можно назвать употребление *X*, которое ставится вместо окончания на письме: *ProfessX* [6].

Переход на нейтральные с гендерной точки зрения наименования профессий вызывают многочисленные дебаты, которые отражают языковые дискуссии на эту тему в целом. Довод в пользу перехода на гендерно-нейтральные обозначения профессий в основном является идеологическим аргументом в пользу того, что гендерные обозначения на определенном уровне способствуют сексизму на рабочем месте. Сторонники использования традиционных вариантов обозначений профессий с указателями признака пола аргументируют свой выбор тем, что часто сложно найти подходящую гендерно-нейтральную замену для каждого наименования лица по профессии в единственном числе [7]. Кроме того, замена имеющихся обозначений, в том числе исторических, например в официальной документации, будет сложной, дорогой и не всегда оправданной. Тем не менее, как показывает практи-

ка, тенденция использования нейтрализации признака пола за последние годы уже привела к значительно возросшему количеству подобных обозначений. Так, в представленном корпусе фактического материала 117 заголовков из 300 содержат гендерно-нейтральные формулировки, что представляет собой 39% от общего числа. Количество примеров показывает неподдельный интерес к использованию именно гендерно-нейтральных обозначений.

Список литературы

1. Антропова Н.А. К вопросу гендерно-корректного употребления немецкого языка // Гуманитарный вектор. 2016. № 3. С. 49–55.
2. Кожанова Н.В. Отражение концепта ГЕНДЕР в немецкоязычных наименованиях лиц по профессии // Когнитивные исследования языка. 2019. № 39. С. 59–64.
3. Кожанова Н.В. Этногендерные особенности обозначения лиц по профессии в объявлениях о вакансиях (на материале немецкого языка) // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 6(139). С. 193–196.
4. Неупокоева А.В. Наименования лиц в типе текста «Объявление о приеме на работу» в гендерном аспекте (на материале немецкого языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2009.
5. Электронная база вакансий и резюме [Электронный ресурс]. URL: <https://de.indeed.com> (дата обращения: 19.12.2021).
6. Punkte zu «Gendern» und Geschlechtsgerechter Sprache [Electronic resource]. URL: <https://genderin.gds.de/gender/gendern/> (дата обращения: 13.12.2021).

7. Geschlechterkennzeichnung in Berufsbezeichnungen [Electronic resource]. URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Gender_marking_in_job_titles (дата обращения: 13.12.2021).

8. Geschlechterneutraler Sprachgebrauch im Europäischen Parlament [Electronic resource]. URL: https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/187092/GNL_Guidelines_DE-original.pdf (дата обращения: 17.12.2021).

9. Greve M., Iding M., Schmusch B. Geschlechtsspezifische Formulierungen in Stellenangeboten [Electronic resource]. URL: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/917/1598> (дата обращения: 17.12.2021).

* * *

1. Antropova N.A. K voprosu genderno-korrektного upotrebleniya nemeckogo yazyka // Gumanitarnyj vektor. 2016. № 3. S. 49–55.

2. Kozhanova N.V. Otrazhenie koncepta GENDER v nemeckoyazychnyh naimenovaniyah lic po professii // Kognitivnye issledovaniya yazyka. 2019. № 39. S. 59–64.

3. Kozhanova N.V. Etnogendernye osobennosti oboznacheniya lic po professii v ob#yavleniyah o vakansii (na materiale nemeckogo yazyka) // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 6(139). S. 193–196.

4. Neupokoeva A.V. Naimenovaniya lic v tipe teksta «Ob#yavlenie o prieme na rabotu» v gendernom aspekte (na materiale nemeckogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2009.

5. Elektronnaya baza vakansij i rezyume [Elektronnyj resurs]. URL: <https://de.indeed.com> (дата обращения: 19.12.2021).

The modern tendencies of the neutralization of the gender status in the headlines of the German language vacancy announcements

The article deals with the politically correct preparation of the headlines of the vacancy announcements, presented at the German specialized site. There are particularly described the basic ways of the neutralization of the gender status: the use of the collective word formations, the metonymical forms with the transfer of the meaning, the substantivized participles, adjectives and gender-neutral forms of the naming units.

Key words: *vacancy announcement, political correctness, naming the persons by their profession, neutralization way, impersonal word formations, gender-neutral designation.*

(Статья поступила в редакцию 17.01.2022)

Л.С. РЕВЕКО
(Брянск)

РОЛЬ КОННОТАЦИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ (на материале фразеологических единиц современного немецкого языка с анимальным компонентом)

Рассматриваются коннотативные аспекты в значении фразеологических единиц с анимальным компонентом современного немецкого языка, анализируются семантическая сущность анимального компонента и пути его семантического преобразования. Приводится подробное описание фразеосемантических полей.

Ключевые слова: фразеологическое значение, коннотация, внутренняя форма, образность, фразеосемантическое поле.

Наблюдаемый в настоящее время всплеск интереса к извечной для лингвистики проблеме взаимосвязи языка и мышления привел к новому осмыслению языковых явлений через когнитивные структуры. В результате когнитивного поворота изменились и познавательные установки науки о языке: утвердилось «понимание и изучение языка как средства формирования и выражения мысли, хранения и организации знания в человеческом сознании и обмена знаниями» [2], осмысление языка как окна в ментальный мир человека, «средства доступа к тайнам мыслительных процессов» [7].

Огромная популярность когнитивных исследований в лингвистике способствовала формированию нового, когнитивного подхода и к изучению фразеологии (Н.Ф. Алефиренко, А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский, Н.Н. Болдырев, Ю.Д. Апресян, С.В. Кабакова, А.Б. Фоктистова, А.В. Ковалева и др.), в результате которого фразеология в отличие от традиционной приобрела антропоцентрический характер исследований, опирающийся на моделирование актуального значения фразеологизмов как результата обработки определенных знаний о мире.

Основным объектом исследования в когнитивной фразеологии является семантика. «Фразеологическое значение считается элементом содержания фразеологической карти-

ны мира, выстроенной в сознании упорядоченной совокупности фразеологических представлений о действительности» [4].

Объектом исследования данной статьи являются фразеологические единицы (ФЕ) современного немецкого языка с анимальным компонентом (АК), относящиеся к уровню общеупотребительной фразеологии и обладающие живой внутренней формой. Они рассматриваются нами в качестве одного из продуктивных средств косвенной номинации, номинирующих фрагменты объективной действительности, уже названные в языке, а следовательно, за их референтом уже закреплён определённый языковой знак. Изучаемые комплексные знаки, учитывающие лингвистическую технику, человеческий фактор, т. е. большинство из них связано с человеком, с разнообразными сферами его деятельности, дают возможность особо зримо увидеть формирование оценочных наименований об означаемом.

Основная цель статьи – выявить специфические особенности изучаемых комплексных языковых знаков в связи с ассоциативной природой коннотативных признаков и их роли в формировании фразеологического значения.

Семантическая мотивированность ФЕ с АК – наличие внутренней формы, составляющей образную мотивированность, тот образ (реальный или нереальный), который лежит в основе наименования фразеологического оборота, – обусловлена глубокими логико-мыслительными процессами. По мнению Н.Н. Кирилловой, внутренняя форма – это алгоритм работы мысли. Внутренняя форма показывает не только особенности языковых стереотипов, но и мыслительную деятельность в каждом акте речепорождения [5]. Так, в результате мыслительных операций денотативные признаки наименований животных абстрагируются и образуют обобщённые понятия в процессе семантического переосмысления. Семантический процесс направлен в данном случае на образование абстрактного понятия через конкретный образ, который обобщается, абстрагируется, превращаясь в новые понятия. Фразеологизмы с АК отражают какой-либо признак, характерный для конкретного животного, насекомого или представителя орнитофауны, т. е. в качестве инвариантов семантической мотивированности данных комплексных знаков выступают различные наименования животных, а вторичный номинативный процесс осуществляется здесь в направлении от конкретного к абстрактному: *Aal – угорь; glatt wie ein Aal – скользкий как угорь;*

sich winden wie ein Aal – извиваться как угорь; Fliege – муха; Fliegen fangen – бездельничать, лентяйничать. В приведенных выше примерах наглядно проявляется антропоцентричность мышления людей, которые соизмеряют окружающий мир по своему образу и подобию и наделяют его чертами, непосредственно присущими лишь человеку (внешние характеристики, внутренние качества, поступки и поведение человека, его физические и моральные качества и т. д.).

Так, семантизируя основные признаки, указывающие на отнесенность ФЕ с АК к определенным денотатам, мы выделяем следующие фразеосемантические поля, в которых ФЕ с АК обозначают денотаты по определенным признакам:

I. Фразеосемантическое поле качественной характеристики

Данная сфера включает ФЕ с АК, которые обозначают денотаты по следующим признакам.

1. Физические свойства человека: *здоровый, сильный, свежий: gesund wie ein Bär; слабый, болезненный, худой: dürr wie ein Hering; неуклюжий, неповоротливый: ein rechter Bär; красивый: duftige Biene, ein netter Käfer.*

2. Интеллектуальные способности человека: *умный, смывленный, понятливый: j-d ist klug wie eine Schlange; глупый, несмышленный: ein dämlicher Affe, ein dummer Esel.*

3. Характер человека: *веселый, смешливый: ein fideles Huhn; непоседливый, удалой, боевой: ein junger Hecht; несчастный, неудачливый, жалкий: ein armes Huhn, ein armer Hund; молчаливый, неразговорчивый: stumm wie ein Fisch; сварливый, злой, ворчливый: giftig wie eine Spinne, brummig wie ein Bär и т. д.*

4. Волевые качества: *нерешительный, робкий, безинициативный: eine lahme Ente, weder Fisch noch Fleisch.*

5. Морально-нравственные качества: *трудолюбивый: emsig wie eine Biene; ленивый: faule Kröte; лицемерный: ein falscher Hund; наглый, дерзкий: ein frecher Spatz.*

6. Внешний вид: *dastehen wie ein lackierter Affe, bunter Ochse.*

7. Возрастные особенности: *alt wie ein Rabe.*

8. Финансовое положение: *reicher Kauz, arm wie ein Spatz.*

II. Фразеосемантическое поле физического и психологического состояния

1. Микрополе «психическое состояние» состоит из семантических рядов, передающих положительные и отрицательные эмоции:

- удивление: *Kalbsaugen machen*;
- веселье, восторг: *einen Affen tanzen lassen*;
- волнение, беспокойство: *Hundepech haben*;
- состояние опасности: *das Herz geht (wackelt) j-m wie ein Lämmerschwänzchen* и т. д.

2. Микрополе «физическое состояние»

содержит следующие семантические ряды:

- состояние голода: *einen Bärenhunger haben*;
- чувство жажды: *einen Igel im Leib haben*;
- состояние сна: *schlafen wie ein Dachs*;
- состояние здоровья: *einen Frosch im Hals haben* и др.

III. Фразеосемантическое поле процессуальности

Данное поле содержит следующие ряды:

- перемещение в пространстве: *kriechen wie eine Schnecke*;
- процесс еды: *essen wie ein Spatz*;
- процесс коммуникации: *schnattern wie eine Gans*;
- действия, связанные со спортивной деятельностью человека: *schwimmen wie eine bleierne Ente*.

В этом фразеосемантическом поле выделяются следующие микрополя.

1. Микрополе «поступки человека»:

- решительные, смелые поступки: *den Ochsen beim Horn fassen (packen)*;
- хитрые, коварные, умелые поступки: *den Fuchspelz anziehen*;
- работать напряженно, трудиться: *einen Bienenfleiß entwickeln*;
- начинать дело не с того конца: *das Pferd beim Schwanz aufzäumen*;
- поступать бессмысленно: *Flöhe hüten*;
- воровать, красть: stehlen wie die Raben* и др.

2. Микрополе «поведение человека»:

- вести себя надменно: *sich wie ein Pfau spreizen*;
- вести себя грубо, неуклюже: *sich benehmen wie ein Elefant im Porzellanladen*;
- относиться халатно, наплевательски: *j-d fragt den Geier nach etw.*;
- преувеличивать, распускать слухи: *aus einer Mücke einen Elefanten machen* и др.

IV. Сфера межличностных отношений человека

Данная сфера содержит следующие ряды:

- плохо обращаться с кем-либо: *j-n wie einen Hund behandeln*;
- угождать, улаживать кого-либо: *einen Katzenbuckel machen*;
- приводить кого-либо в состояние раздражения: *den schlafenden Löwen (auf) wecken*;

- обманывать кого-либо: *mit j-m Katz und Maus spielen*;

- сделать из кого-либо посмешище: *j-n zur Eule machen*;

- избить кого-либо: *j-n durch den Wolf drehen* и др.

Исследование форм семантических преобразований как показателя фразеологичности (метафора, метонимия, сравнение) свидетельствует о том, что переход от прямого значения словосочетания к образному является важнейшим этапом фразеологизации, обуславливающим его семантическое обновление [1].

Обширный языковой материал свидетельствует также о продуктивности ассоциативного образного переосмысления значений, в основе которого лежат метафора, метонимия, сравнение, а также о том, что главенствующая роль принадлежит метафоре как самому простому по композиции и поэтому безошибочно воспринимаемому приему переосмысления и усиления образного сигнала [8]. Современные лингвисты подчеркивают, что метафора – это принадлежность не только языка, но и мышления и деятельности. «Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» [3].

Рассмотрение вопроса об ассоциативной природе коннотативных признаков и их роли в формировании фразеологического значения на материале ФЕ с АК позволило проследить, как наименование животных коннотирует различные признаки, не входящие в значение слов-компонентов, но отличающие сходство человека с тем или иным животным по этим критериям.

Семантика изучаемых словесных комплексов содержит оценочные, субъективные, экспрессивные элементы значения. Анализ фактического материала с учетом ассоциативного механизма мышления показывает, что «ассоциации как основной двигатель механизмов мышления участвуют в сотворении новых понятий и значений языковых единиц, поскольку они связывают уже имеющиеся представления о внеязыковых сущностях с теми их свойствами, которые всплывают в сознании в том или ином ракурсе их отображения» [8].

Рассмотрение лингвистических и экстралингвистических факторов создания образности в сфере изучаемых ФЕ позволяет утверждать, что образность является формой существования значения ФЕ с АК. Образ представляет собой ту сущность, которая не входит в денотацию, но принадлежит семантике языкового знака как ее узурпаторская или окказиональная внутренняя форма [6].

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. Фразеологическое значение: природа, сущность, структура // Грани слова: сб. науч. ст. к 65-летию проф. В.М. Мокиенко. М., 2005. С. 21–27.
2. Болдырев Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопр. когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 18–36.
3. Грузберг Л.А. Концептуальная метафора [Электронный ресурс] // Филолог. 2004. № 5. URL: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_5_101 (дата обращения: 20.10.2021).
4. Гутовская М.С. Актуальные проблемы когнитивной фразеологии // Языки мира – в мир языков: межвуз. сб. науч. ст. Минск, 2015. Вып. 6. С. 75–82.
5. Кириллова Н.Н. Основы идиоэтнической фразеологии романских языков: дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1991.
6. Ковалева Л.В. Фразеологизация как когнитивный процесс. Воронеж, 2004.
7. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики // Вопр. когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 6–17.
8. Телия В.Н. Когнитивный аспект семантики номинативных единиц / отв. ред. А.А. Уфимцева. М., 1986.

* * *

1. Alefirenko N.F. Frazeologicheskoe znachenie: priroda, sushchnost', struktura // Grani slova: sb. nauch. st. k 65-letiyu prof. V.M. Mokienko. M., 2005. S. 21–27.
2. Boldyrev N.N. Konceptual'noe prostranstvo kognitivnoj lingvistiki // Voпр. kognitivnoj lingvistiki. 2004. № 1. S. 18–36.
3. Gruzberg L.A. Konceptual'naya metafora [Elektronnyj resurs] // Filolog. 2004. № 5. URL: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_5_101 (дата обращения: 20.10.2021).
4. Gutovskaya M.S. Aktual'nye problemy kognitivnoj frazeologii // Yazyki mira – v mir yazykov: mezhvuz. sb. nauch. st. Minsk, 2015. Vyp. 6. S. 75–82.
5. Kirillova N.N. Osnovy idioetnicheskoy frazeologii romanskih yazykov: dis. ... d-ra filol. nak. L., 1991.
6. Kovaleva L.V. Frazеologizaciya kak kognitivnyj process. Voronezh, 2004.
7. Kubryakova E.S. Ob ustanovkah kognitivnoj nauki i aktual'nyh problemah kognitivnoj lingvistiki // Voпр. kognitivnoj lingvistiki. 2004. № 1. S. 6–17.
8. Teliya V.N. Kognitivnyj aspekt semantiki nominativnyh edinic / отв. red. A.A. Ufimceva. M., 1986.

The role of the connotations in the development of the phraseological meaning (based on the phraseological units of the modern German language with the animal component)

The article deals with the connotative aspects in the meaning of the phraseological units with the animal component of the modern German language. The author analyzes the semantic essence of the animal component and the ways of the semantic transformation. There is given the detailed description of the phraseosemantic fields.

Key words: *phraseological meaning, connotation, inner form, figurativeness, phraseosemantic field.*

(Статья поступила в редакцию 15.02.2022)

Т.А. КУДИНОВА
(Орел)

**К ПРОБЛЕМЕ
ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОЛИЧЕСТВА
КОМПОНЕНТОВ В СОСТАВЕ
МНОГОКОМПОНЕНТНОГО
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО
СЛОВСОЧЕТАНИЯ
(на материале английского
подъязыка биотехнологий)**

Рассматривается проблема определения количества компонентов в составе многокомпонентного терминологического словосочетания (МТС) на примере английского подъязыка биотехнологий. Определены понятия «термин-композиция», «многокомпонентное терминологическое словосочетание», описаны критерии, разграничивающие термины-композиции и МТС, представлена классификация способов образования терминов-композиций, проанализирован структурный состав компонентов МТС.

Ключевые слова: *многокомпонентное терминологическое словосочетание (МТС), термин-композиция, компонент, основа, лексема, английский подъязык биотехнологий.*

Современная биотехнология является одной из интенсивно развивающихся областей науки, где важнейшая роль отводится специальной терминологии. Комплексное изучение

научных текстов английского подъязыка биотехнологий позволили установить, что многокомпонентные терминологические словосочетания (далее МТС), создаваемые синтаксическим способом с целью точной номинации новых актуальных понятий, являются одной из отличительных характеристик терминологии данного подъязыка.

Широкое распространение МТС в исследуемом подъязыке объясняется легкостью образования, большой семантической емкостью, эксплицитным характером структуры, прозрачной мотивацией и наличием соответствий в виде аббревиатур.

МТС представляет собой «полилексемное терминологическое сочетание устойчивого типа с числом раздельнооформленных полнозначных компонентов более двух. Компонентом МТС при этом считается однословная или аналитическая лексема» [10, с. 56].

Трудность выделения основных структурных типов многокомпонентных терминологических словосочетаний предопределила актуальность определения количества компонентов в составе МТС. Так, в термине *genetically-marked donor cell* отмечаем его трех- или четырехкомпонентную структуру, а термин *cell-free gene expression system* можно считать одновременно четырех- или пятикомпонентным термином. Подобная двойственность в лингвистике объясняется отсутствием среди ученых единой точки зрения и продолжающейся полемикой по данной проблеме.

Целью статьи является попытка определить словообразовательную сущность терминов типа *genetically-marked*, *cell-free* для четкого определения количества компонентов в составе МТС. Цель включает решение следующих задач:

1) рассмотреть критерии, разграничивающие термины-композиции и термины-словосочетания;

2) уточнить понятия «компонент термина-слова» и «компонент термина-словосочетания»;

3) выделить основные структурные типы компонентов терминов-композиций и многокомпонентных терминологических словосочетаний.

Научная новизна работы состоит в том, что автор предлагает свой научно обусловленный подход к определению количества компонентов в составе многокомпонентного терминологического словосочетания.

Необходимо сказать, что вопрос о разграничении терминов-композиций и терминов-

словосочетаний в английском языке до сих пор не потерял своей значимости. Большая часть композитов в английском языке образуется путем словосложения, которое является одним из древнейших и продуктивных способов обогащения словарного состава современного английского языка [2, с. 166; 6, с. 154]. Под *словосложением* понимается «один из способов словообразования, состоящий в морфологическом соединении двух или более корней (основ), в результате которого образуется сложное слово или композит» [16, с. 469].

Следовательно, *термины-композиции* – «сложные термины, состоящие из двух или более основ или корней» [1, с. 105; 2, с. 159]. Способность сложных терминов функционировать в качестве цельнооформленной единицы позволяет им занимать важное место в лексическом составе английского языка. Термин-композиция, создаваясь с целью синтаксического удобства [12, с. 16], замещает собой «сложные и развернутые когнитивные структуры», и мы «получаем возможность оперировать ими в нашем сознании с большей легкостью, ибо подставляем на их место один-единственный символ» [8]. В зарубежной лексикологии композиция определяется как «слово, состоящее из двух элементов, первый из которых представляет собой основу, слово или сочетание слов, второй – основу или слово» [17].

Сложные термины характеризуются строго фиксированным порядком следования компонентов, внутренней валентностью и грамматической цельнооформленностью, причем, по мнению А.Р. Белоусовой, грамматические свойства, присущие компонентам при функционировании в качестве самостоятельных лексем, в составе терминов-композиций оказываются нейтрализованными [3, с. 8].

Если принять во внимание тот факт, что в композите отношения между компонентами эксплицитно ничем не выражены, вполне справедливым кажется, что «композиционное значение формируется внутренними связями между компонентами композита с большой степенью спаянности, семантической компрессии и обобщенности» [11, с. 125–126].

Существует ряд критериев, разграничивающих сложные термины и терминологические словосочетания. Среди них выделяют фонетический, орфографический, морфологический, синтаксический и семантический [2; 5].

Фонетический критерий основан на наличии одного главного ударения на первом компоненте сложного слова (*guard-cell* [ˈgɑːdseɪl]), отсутствие которого, тем не менее,

не является безусловным признаком отсутствия цельюоформленности [14, с. 119].

Орфографический критерий заключается в способе написания слова. Слитное (*lampbrush*) или дефисное (*molecular-based*) написание термина указывает на его принадлежность к терминам-композитам. Однако в английском языке присутствуют сложные термины с отдельным написанием, что значительно усложняет процесс идентификации композита.

Морфологический критерий состоит в том, что в сложных терминах объединяются морфологически неоформленные основы: *antibody-producing (cells)*, в котором в первом компоненте выступает основа, а не слово (иначе первый компонент *antibody* был бы во множественном числе).

Синтаксический критерий позволяет определить, принадлежит ли данный композит общепринятому набору допустимых словосочетаний. Если совокупность компонентов выходит за рамки данной цепочки лексических единиц, то это сложный термин.

Стремление представить любой сложный термин в виде терминологического словосочетания можно наглядно продемонстрировать на композитах, построенных по модели «гундий + существительное»: *cloning technology* → *technology of cloning (технология клонирования)*; *wilting point* → *point of wilting (коэффициент завядания)*; *reading frame* → *frame for reading (рамка считывания)*. Данные термины являются словосочетаниями.

Но некоторые сложные термины неразложимы, т. е. имеют невыраженность своих смысловых связей. Например, для сложных слов типа *cloning ring (клонзирующее кольцо)*, *breeding performance (плодовитость)* такие изменения невозможны. Если при трансформации данных композитов в словосочетание мы выходим за рамки совокупности лексических единиц этих терминов, то перед нами сложные термины.

Необходимо отметить, что в некоторых случаях синтаксический критерий позволяет достаточно точно разграничить сложный термин и терминосочетание. Так, сочетания причастия второго и существительного (*modified-oil*) представляют только сложные термины; напротив, сочетание причастия первого и существительного может быть словосочетанием (*coding sequence*). Однако если сочетания такого типа написаны слитно или через дефис, то они считаются сложными терминами (*cell-killing (agent)*).

Семантический критерий, основанный на цельности значения сложного термина, не может быть единственным способом определения статуса лексической единицы.

Таким образом, при разграничении сложных терминов и терминологических словосочетаний нельзя руководствоваться лишь одним из рассмотренных критериев ввиду активного и динамичного процесса словообразования. Только использование нескольких критериев в совокупности предоставляет объективные результаты о структурной принадлежности терминов-композитов.

Для решения второй задачи разграничим в начале понятия «основа» и «лексема». Так, в «Большом энциклопедическом словаре» *основа* определяется как «ядерная часть слова, с которой связано его вещественное лексическое значение и которая остается за вычетом из него словоизменяемых морфем (окончаний)» [16, с. 353], а *лексема* – «слово, рассматриваемое как единица словарного состава языка в совокупности его конкретных грамматических форм и выражающих их флексий, а также конкретных смысловых вариантов [Там же, с. 257].

М.Я. Блох говорит о лексеме как о «номинативной единице языка, образованной слогами, находящимися в перекрестных отношениях с морфемами, которая самостоятельно или в соединении с другими лексемами формирует член предложения, обозначающий некоторый элемент отражаемой предложением действительности» [4, с. 303].

Из вышесказанного следует, что понятия «основа» и «лексема» соотносятся как часть и целое. Следовательно, можно предположить, что не компоненты композитов являются компонентами терминологического словосочетания, а сами композиты функционируют как компоненты МТС.

При этом компоненты в терминах-композитах могут иметь простую или сложную (многокомпонентную) структуру. Например, в терминологических словосочетаниях *bio-tech-based technology*, *high-molecular-weight compounds* можно выделить простые (*technology, compounds*) и сложные компоненты (*bio-tech-based, high-molecular-weight*).

Дефисное написание терминов-композитов значительно облегчает определение межкомпонентных терминологических связей МТС. Отсутствие дефиса в ряде английских многокомпонентных терминологических словосочетаний (*multiple ovulation embryo transfer*

breeding programs) представляет существенную проблему для определения внутритерминологических взаимосвязей.

С целью выделения основных структурных типов компонентов терминов-композигов были изучены различные способы образования сложных терминов [13; 15]. Наша классификация основывается на структурной организации композитов, предложенной И.В. Арнольд [2, с. 161–162], которая, на наш взгляд, объективно полно отражает структурное разнообразие сложных терминов в исследуемом подязыке.

1. Способ образования сложных терминов путем простого соположения основ является самым распространенным и продуктивным в исследуемом подязыке: *airlift (fermenter) – (ферментер) с аэрирующим устройством*; *ribonucleoprotein – рибонуклеопротеин*; *false-negative – ошибочно-негативный*; *guard-cell – замыкающая клетка*; *bench-scale – в лабораторных условиях*; *candidate-gene – ген-кандидат*; *yellow-green (algae) – золотистые (водоросли)*; *yeast-like (growth) – дрожжеподобный (рост)*.

Изучение научных текстов английского подязыка биотехнологий и их последующий качественный анализ позволили установить, что сложные термины с последним компонентом «причастие I» и «причастие II» являются типичным строительным материалом данной области исследования [9]: *freeze-drying – лиофилизация*; *cell-killing – уничтожение клетки*; *genetically-modified – генетически модифицированный*; *antibody-mediated – опосредованный антителами*.

Примечательно, что при исследовании корпуса текстов английского подязыка биотехнологий были отмечены сложные термины с последним компонентом «причастие I» и «причастие II», состоящие более чем из двух основ: *immune-response-provoking – вызывающий иммунный ответ*; *immune-system-wrecking – иммунодепрессивный*; *acid-soil-adapted – адаптированный к кислой почве*; *cell-culture-produced – продуцируемый клеточной культурой*. Использование данных композитов обусловлено тенденцией к экономии языковых средств.

2. Тип словосложения, при котором основы связаны соединительной гласной или согласной, встречается в исследуемом подязыке достаточно редко: *gametoclone – гамето-клон*; *gametogenic – гаметогенный*; *immunodeficiency – иммунодефицит*.

3. Термины-композигов, в которых основы знаменательных слов соединены основой предлога или другого служебного слова: *wash-out – промывание*; *frozen-and-thawed (embryo) – замороженный и размороженный (эмбрион)*; *new-and-improved (technology) – новая и улучшенная (технология)*; *in-culture-enzyme-producing (cells) – (клетки), продуцирующие фермент в культуре*. Часто подобные «терминологические комплексы» выражают копулятивные отношения и занимают нестабильную позицию в рамках терминологии [7, с. 33].

4. Сложносокращенные термины сочетают в себе и словосложение, и сокращение. Результаты анализа подтверждают продуктивность данного способа образования сложных терминов: *Bt-resistant (Bt – Bacillus thuringiensis) – устойчивый к бактерии Bacillus thuringiensis*; *GMO-free (GMO – genetically-modified-organism) – без ГМО (генетически модифицированных организмов)*; *PHB-producing (PHB – polyhydroxybutyrate) – вырабатывающий полигидроксибутират*. Разновидностью сложносокращенных слов можно считать термины-сиболослова, в состав которых входит буквенный или числовой символ и слово [Там же, с. 32]: *G-protein – G-белок*; *T-cell – T-клетка*; *aminocyclopropane-1-carboxylic(acid) – аминок-лопропан-1-карбоновая (кислота)*.

5. Сложнопроизводные термины также объединяют два типа словообразования: словосложение и аффиксацию: *fingerprinting – фингерпринтинг (получение «отпечатка пальцев» макромолекул)*; *thin-walled – тонкостенный*; *single-celled – одноклеточный*; *patient-centred – пациентоцентрический*. Во всех примерах аффикс относится не к одной из основ, входящих в сложный термин, а к обеим вместе, являясь, таким образом, «показателем морфологической оформленности слова» [2, с. 163].

Анализ структурной организации 800 МТС английского подязыка биотехнологий [10] (из которых трехкомпонентные термины составили 597 (или 74,6%); четырехкомпонентные – 168 (или 21,0%); пятикомпонентные – 29 (или 3,6%); шестикомпонентные – 6 (или 0,8%) от общего числа терминологических словосочетаний) позволил установить, что, помимо сложных терминов, компонентами многокомпонентных терминологических словосочетаний могут быть корневые (*cell – клетка, embryo – эмбрион, growth – рост*) и аффиксальные термины, образованные в основном с помощью аффиксов греко-латинского происхождения (*transgenic – трансгенный, cryogen-*

is – криогенный, *antibody* – антитело); термины-эпонимы, образованные с помощью имен существительных: *Darwinian (cloning)* – дарвинистское (клонирование), *Frankenstein (food)* – (пища) Франкенштейна; термины-фразеологизмы, обладающие устойчивостью, синтаксической нечленностью, семантической целостностью, моносемией [1, с. 109] и представленные в основном латинизмами: *in-situcolony hybridization* – гибридизация колоний, *insitu*; *in vitro embryo production* – производство эмбрионов *in vitro*.

Таким образом, отвечая на главный вопрос данной работы о том, сколько компонентов насчитывают термины *genetically-marked donor cell* и *cell-free gene expression system*, можно смело заявить, что данные терминологические словосочетания имеют трех- и четырехкомпонентную структуру соответственно, поскольку термины *genetically-marked* и *cell-free*, являясь сложными терминами, функционируют в данных терминологических цепочках как один компонент.

Критерии определения количества компонентов в составе многокомпонентного терминологического словосочетания, определенные в ходе исследования МТС, имеют, на наш взгляд, как теоретическое, так и практическое значение при рассмотрении природы, основных структурно-семантических особенностей и точного подсчета количества компонентов в составе многокомпонентного терминологического словосочетания.

Список литературы

1. Абрамова Г.А. Медицинская лексика: основные свойства и тенденции развития. М.; Краснодар, 2003.
2. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие. М., 2012.
3. Белоусова А.Р. Субстантивные терминологические словосочетания в языке английской научной литературы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1989.
4. Блох М.Я. Философия слова: семь воплощений лексемы // Преподаватель XXI век. 2010. № 2. С. 302–315.
5. Градалева Е.А. Способы разграничения сложных слов и словосочетаний английского языка // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2015. № 10. С. 15–20.
6. Гринев С.В. Введение в терминоведение. М., 1993.
7. Додонова Н.Э. Англо-русские соответствия в акцентно-ритмической реализации многокомпонентных терминов: дис. ... канд. филол. наук. Пятигорск, 2000.

8. Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке. Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004.

9. Кудинова Т.А. Структурно-семантические особенности композитов с последним компонентом «причастие» в английском подязыке биотехнологий // Вестн. Вят. гос. ун-та. 2017. № 12. С. 129–133.

10. Кудинова Т.А. Структурно-семантические особенности многокомпонентных терминов в подязыке биотехнологий (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. филол. наук. Орел, 2006.

11. Мешков О.Д. О композитном значении (на материале английских сложных N + N) // Слово в грамматике и словаре. М., 1984. С. 124–128.

12. Мешков О.Д. О речевых композитах в современном английском языке // Иностр. яз. в шк. 1981. № 2. С. 16–19.

13. Панин В.В. Некоторые особенности сложных слов в английском и русском языках // Вестн. Ишим. гос. пед. ун-та им. П.П. Ершова. 2014. № 1(13). С. 144–149.

14. Смирницкий А.И. Лексикология современного английского языка. М., 1956.

15. Харитончик З.А. Лексикология английского языка: учеб. пособие. Минск, 1992.

16. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. М., 2000.

17. Plag I. Word-formation in English. Cambridge, 2003.

* * *

1. Abramova G.A. Medicinskaya leksika: osnovnye svoystva i tendencii razvitiya. M.; Krasnodar, 2003.

2. Arnol'd I.V. Leksikologiya sovremennogo anglijskogo yazyka: ucheb. posobie. M., 2012.

3. Belousova A.R. Substantivnye terminologicheskie slovosochetaniya v yazyke anglijskoj nauchnoj literatury: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1989.

4. Bloh M.Ya. Filosofiya slova: sem' voploshchenij leksemy // Prepodavatel' XXI vek. 2010. № 2. S. 302–315.

5. Gradaleva E.A. Sposoby razgranicheniya slozhnyh slov i slovosochetaniy anglijskogo yazyka // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2015. № 10. S. 15–20.

6. Grinev S.V. Vvedenie v terminovedenie. M., 1993.

7. Dodonova N.E. Anglo-russkie sootvetstviya v akcentno-ritmicheskoj realizacii mnogokomponentnyh terminov: dis. ... kand. filol. nauk. Pyatigorsk, 2000.

8. Kubryakova E.S. Yazyk i znanie. Na puti polucheniya znanij o yazyke. Chasti rechi s kognitivnoj točki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira. M., 2004.

9. Kudinova T.A. Strukturno-semanticheskie osobennosti kompozitov s poslednim komponentom «pri-

chastie» v anglijskom pod»yazyke biotekhnologij // Vestn. Vyat. gos. un-ta. 2017. № 12. S. 129–133.

10. Kudinova T.A. Strukturno-semanticheskie osobennosti mnogokomponentnyh terminov v pod»yazyke biotekhnologij (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov): dis. ... kand. filol. nauk. Orel, 2006.

11. Meshkov O.D. O kompozitnom znachenii (na materiale anglijskih slozhnyh N + N) // Slovo v grammatike i slovare. M., 1984. S. 124–128.

12. Meshkov O.D. O rechevyh kompozitah v sovremennom anglijskom yazyke // Inostr. yaz. v shk. 1981. № 2. S. 16–19.

13. Panin V.V. Nekotorye osobennosti slozhnyh slov v anglijskom i russkom yazykah // Vestn. Ishim. gos. ped. un-ta im. P.P. Ershova. 2014. № 1(13). S. 144–149.

14. Smirnitskij A.I. Leksikologiya sovremenogo anglijskogo yazyka. M., 1956.

15. Haritonchik Z.A. Leksikologiya anglijskogo yazyka: ucheb. posobie. Minsk, 1992.

16. Yazykoznanie. Bol'shoj enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yarceva. 2-e izd.. M., 2000.



Considering the issue of the definition of the quantity of the components in the content of the multi-component terminological word-combination (based on the English sublanguage of the biotechnologies)

The article deals with the issue of defining the quantity of the components in the content of the multi-component terminological word-combination at the example of the English sublanguage of the biotechnologies. There are defined the concepts of "the term-composite" and "the multi-component terminological word-combination". There are described the criteria, differentiating the term-composites and the multi-component terminological word-combinations. The author presents the classification of the ways of forming the terms-composites, having analyzed the structural composition of the components of the multi-component terminological word-combinations.

Key words: multi-component terminological word-combination, term-composite, component, basis, lexical unit, the English sublanguage of biotechnologies.

(Статья поступила в редакцию 14.02.2022)

ПАМЯТИ В.И. ШАХОВСКОГО

В.А. ПИЩАЛЬНИКОВА
(Москва)

**ЭМОТИВНАЯ ЭКОЛОГИЯ
КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ
НАПРАВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ
ЛИНГВИСТИКИ В ТРУДАХ
В.И. ШАХОВСКОГО
И ЕЕ ПЕРСПЕКТИВЫ**

Исследуются методологические основания и концептуальный аппарат эмотивной экологии как современного направления лингвистики на основе состава идей, высказанных В.И. Шаховским и сформировавших данное направление. Представлены фундаментальные теоретические положения, позволяющие говорить о междисциплинарности направления, объединяющего экологию человека, валеологию и лингвистику, намечены некоторые пути его развития.



Ключевые слова: эмотивная лингвоэкология, эмоция, методология, эмотив.

В.И. Шаховский прожил активную научную жизнь, в конце которой пытался собрать воедино положения, намечившие или намечающие новые пути развития эмотиологии. В силу своего физического состояния он уже не мог представить строго выверенный текст, но тем не менее дал детальное и в целом логичное описание эмотивной экологии в монографии 2016 г. «Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции», где он сознательно и последовательно акцентировал «комплекс проблем, в разной степени связанных с эмотивной лингвоэкологией» [3, с. 14]. К предметному полю лингвоэкологии В.И. Шаховский относил «не только эстетичность и этичность общения, но и проекцию на вред или пользу слова для здоровья человека» [Там же, с. 27]. Текст упомянутой монографии – это россыпь интереснейших идей, которые или уже системно реализованы, или четко сформулированы и ждут разработки, или частично намечены. Ученикам Виктора Ивановича есть что подхватить.

Интерпретация мира не может быть неэмоциональной, и в процессах коммуникации за-

кономерно активизируется эмотивная семантика языка, использование которой формирует эмоциональный фрагмент картины мира. Это порождает ряд лингвистических проблем, решение которых не только позволяет более детально представить структуру и функции языка, но и способствует стабилизации социума. В.И. Шаховский занимался изучением вербализованной эмоции, без которой невозможна эффективная коммуникация. Эмоциональность – одно из специфических психических качеств человека и потому исследования учебного так или иначе пересекаются с проблемным полем психологии, психолингвистики, лингводидактики и других смежных научно-практических областей. И хотя Виктор Иванович решал сформулированные им оригинальные проблемы в рамках функционального подхода к анализу языка, он иногда артикулировал возможные проекции изучаемых вопросов в перечисленные и иные области, в которых идеи учебного могут быть эффективно использованы.

Методология любого направления, возникающего на стыке с другими, всегда сложна и на первых этапах становления может быть не вполне сбалансированной. В.И. Шаховский отмечает, что эмотивная экология интегрирует экологию человека, валеологию и лингвистику, формируя единое предметное поле, которое исследуется с помощью лингвистических методов. «Экологическая часть» направления базируется на понимании языка как части жизнедеятельности человека, как «естественная среда, на которую воздействует пользователь языка», стремящийся «к максимальному комфорту, сокращению речевых усилий» [3, с. 17], демонстрирующий желание быть понятым и менее нацеленный на понимание другого. Такое понимание языка актуализирует, с одной стороны, его психологическую составляющую, с другой – социальную и определяет два основных подхода к объекту исследования внутри направления: исследование экологичности языка и взаимодействия языков.

Естественным образом эти подходы выйдут на содержательное исследование экологической культуры как среды бытования языка. В последнее время в направлении выделяется особый аспект – экология перевода, посвященная способам «сохранения аутентичности и самобытности языка-источника и языка перевода» [Там же, с. 19]. Фокус экологической составляющей интегрируется с ядерными проблемами валеологии, поскольку, по сути, ис-

следуется речевое поведение как средство сохранения/нарушения психического и физического здоровья и как зеркало личности. Для интерпретации этого объекта создан специальный концептуальный аппарат, включающий такие термины, как *лингвицид*, *язык вражды и ненависти*, *лингвоэкологическое нарушение*, *антропогенное загрязнение языка*, *давление на языковую среду* и др.

Такая интеграция направлений стала возможной, поскольку в основе ее – развитые представления и концепции эмотиологии, в которую В.И. Шаховский внес неоценимый вклад. Акцентируя эмотивную функцию речи, эмотиология типологизировала эмотивную лексику, обосновала представления о специфическом эмотиогенном тексте и его градуальности: от эмоционального до «текста с эмоциональными вкраплениями». Важной частью эмотиологии, объединяющей ее с психолингвистикой, стали проблемы категоризации эмоций человеком, симуляция эмоций в коммуникативном процессе, их намеренное сокрытие и использование в манипулятивных целях [3, с. 24], которые продемонстрировали дискурсивность эмоций и их обусловленность условиями речевой деятельности намерениями продуцента речи, который может использовать имя лексемы для обозначения амбивалентности эмоции, обнаружения субъективности ее ассоциативных связей и др. Таким образом, в эмотиологии активно эксплуатируется идея А.А. Леонтьева о том, что в основе любой деятельности лежат эмоции. Однако, на наш взгляд, несколько излишняя метафоричность концептуального аппарата эмотиологии, объясняющаяся стремлением оставаться в рамках антропоцентрической парадигмы, приводит к тому, что объяснительной силы терминов подчас не хватает для интерпретации особенностей эмотивной лексики. Так, В.И. Шаховский пишет: «каждое словоупотребление, в том числе и эмотивное, сохраняется в семантической памяти лексической единицы. Поскольку слово “помнит” те коммуникативные эмоциональные ситуации, в которых оно было употреблено, то и сами эмоции должны обладать способностью к запоминанию условий и последствий, в том числе и соматических, к которым привело их переживание» [Там же, с. 19]. (Заметим в скобках, что проблема «корпоральной семантики» существенно разработана в рамках теории речевой деятельности, см., например: [1; 2]). Представляется, что описываемое явление может быть более точ-

но и эффективно интерпретировано с помощью нейрофизиологических моделей, используемых в психолингвистике и психологии для характеристики семантической динамики лексем. То же касается и некоторых других вопросов, которые могут быть результативно интерпретированы только с позиций деятельностной психолингвистической парадигмы: «Однако как объяснить тот факт, что в одной ситуации... лексема (человек. – В.П.) может становиться положительным эмотивом... и выражать кластер эмоций с центром восхищение, а в другой – отрицательным, уничижительным...» [3, с. 92]. При этом исследователь отмечает, что попытка объяснить такую ситуацию употреблением термина «контекст» бесперспективна: термин только очерчивает область исследования единицы, но не интерпретирует особенностей ее существования в этой области. «Ситуация выступает конкретизатором» эмоциональных и оценочных сем слова, однако важно показать специфику этого процесса конкретизации, установить особенности индивидуальной сочетаемости слов, а это возможно только в анализе речевых действий и операций как компонентов вербальной (речевой) деятельности.

С точки зрения перспективы изучения актуализированных вопросов важно подчеркивание того, что среда бытования человека не столько информационная, сколько интерпретационная, поскольку эмоциональное состояние коммуникантов влияет не только на производство речевого произведения, но и на его восприятие. Это в целом тривиальное положение трансформируется В.И. Шаховским в рамках экологической эмотиологии следующим образом: если человек находится в негативно воздействующей среде, он *не способен и не желает* создавать коммуникативно эффективные, экологически «здоровые» высказывания. Парадоксально, но, по нашим наблюдениям, владельцам информационных ресурсов выгодно актуализировать агрессивные формы коммуникации в цифровой деструктивной среде, разрушительные для эмоциональной сферы человека формы общения тиражируются и пропагандируются, поскольку такие формы привлекают большое количество пользователей, не озабоченных моральными и прочими социальными нормами. Мы считаем возможным объяснить этот процесс, с одной стороны, деструкцией системы ценностей, что приводит к появлению и распространению в лингвокультурах новых поведенческих мемов, с другой –

стремлением владельцев интернет-ресурсов к быстрому обогащению. И было бы полбеды, если бы распространение агрессивных форм общения приводило только к примитивизации коммуникации, но оно не только формирует примеры агрессивного коммуникативного поведения, но и способствует их восприятию как нормы. Разложением системы ценностей, прежде всего неуважением к человеку, объясняется и активизация обценной лексики во всех сферах жизни, нежелание общающихся сдерживать любые эмоции в коммуникации, особенно анонимной в пространстве Интернета. Воздействие таких средств коммуникации, усиливаемое целенаправленными стратегиями агрессивного воздействия, приводит к эмоциональному травмированию и даже к разрушению личности, которая практически лишена возможности ответить на оскорбление направленно. Качественно-количественная экспансия «больного языка», считает В.И. Шаховский, приводит, по сути, к физическому нездоровью, поэтому проблему экологичности общения ученый считает очень значимой и важной для теории коммуникации вообще.

Метафора «здоровый язык» становится основанием для актуализации целого ряда проблем и включения в парадигму исследования «биоэкологических терминов»:

1) определение и реализация условий улучшения языка «посредством эстетизации и этизации языкового пространства» [3, с. 34];

2) исследование языка как положительной, «экологичной» творческой активности личности и разрушительной речевой деятельности человека;

3) определение внутренних ресурсов языка, повышающих его экологичность и экологичность коммуникативного пространства в целом;

4) способы реагирования на деструктивные языковые образования,

5) критерии и предел толерантности языка по отношению к использованию неэкологичных средств и др.

В.И. Шаховский считает возможным использование методологически адаптированных к парадигме эмотивной лингвоэкологии терминов, которые были в свое время предложены А.П. Сковородниковым: *лингвонекроз* как исчезновение определенных типов текстов, языковых категорий, сужение коммуникативных функций языка и, добавим, общее упрощение коммуникации, формы которой фиксируются уже и нейрофизиологически;

загрязнители языка; зона лингвистической опасности; зона лингвоэкологической чрезвычайной ситуации; лингвотоксикология и др.

Ученый представляет теоретический фундамент эмотивной лингвоэкологии, акцентируя следующие положения.

1. Для решения проблем лингвоэкологии актуально выделение трех видов эмотивной семантики лексемы: собственно эмотивности, реализующей аффективное содержание слова, ситуативной эмотивности, представляющей его коннотативное содержание, и потенциальной эмотивности, представляющей возможности ассоциативного семантического развития эмотивной составляющей лексемы. «Как известно, эмоции семиотичны, консервируются в языковых знаках и, прежде всего, в слове. Кодифицированность вербальной эмоции предполагает закрепление достаточного определенного для данного языкового социума обобщенного эмотивного содержания за тем или иным языковым знаком, которое конкретизируется в различных эмоционально-коммуникативных ситуациях» [3, с. 87].

2. Все виды эмотивности могут быть установлены на основе компонентного анализа с выделением эмотивных сем, которые устанавливаются соотношением инвариантного семантического признака «эмотия» и вариативного «семного конкретизатора». В процессе коммуникации разные виды эмотивной семантики сложно взаимодействуют, что определяется мотивом и намерениями речевой деятельности индивида.

3. Исследование характера вербализации эмоций предполагает ее номинацию, дескрипцию и экспрессию, при описании которых важное значение приобретает категория эмотивной валентности.

4. Приемы исследования вербализации эмоций предполагают исследование текстовых отношений лексем.

Выделенные фундаментальные положения позволяют предложить пути решения главного вопроса эмотивной лингвоэкологии – «взаимозависимости актуализируемых в коммуникации статусов эмотивной семантики... и экологичности/неэкологичности порождаемых высказываний и текстов» [Там же, с. 45]. Этот вопрос особенно актуален в связи с усиливающейся неэкологичностью современного языка Интернета и разговорной речи, отмечаемыми многими исследователями. Исследователь указывает на глобальные процессы в современной коммуникации: «экспрессивизацию и эмоционализацию всех видов совре-

менного общения человека» [3, с. 74]. Это объясняется «все увеличивающейся социальной и индивидуальной агрессией во всех сферах человеческого общения» [Там же, с. 75], что подтверждается многочисленными примерами. Агрессивное общение способствует негативной интерпретации мира, заключает ученый.

Интересными представляются попытки В.И. Шаховского расширить привычные методологические рамки лингвистики за счет обращения к актуальным вопросам философии. Так, ученый предлагает интерпретировать сложные проблемы лексической семантики с позиций теории самоорганизации систем, когда говорит о «неравновесном состоянии» в значении слов (хотя точнее было бы говорить о носителе языка как неравновесной самоорганизующейся системе в целом). Исследователь исследует несколько способов преодоления такой неравновесности, приводящих к изменению значения лексем, соотнося эти способы с ранее выделенными «статусами эмотивов». Так, он отмечает ситуативную трансформацию отрицательного эмотива в положительный, но, как представляется, такая трансформация может быть детерминирована и чисто индивидуальными средовыми факторами, «поскольку за употребленным словом... стоит говорящий и ситуация общения» [Там же, с. 92]. И тогда встает вопрос, почему подобный способ может приобретать силу тенденции, чем это обусловлено и является ли универсальным языковым процессом. Только отчасти такой способ объясняется наличием одобряемых социумом поведенческих норм, и их взаимовлияние тоже должно стать предметом особого рассмотрения.

Список литературы

1. Залевская А.А. Что там – за словом? Вопросы интерфейсной теории значения слова. М., 2014.
2. Пищальникова В.А. История и теория психолингвистики. М., 2021.
3. Шаховский В.И. Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции. Волгоград, 2016.

* * *

1. Zalevskaya A.A. Chto tam – za slovom? Voprosy interfejsnoj teorii znacheniya slova. M., 2014.
2. Pishchal'nikova V.A. Istoriya i teoriya psiholingvistiki. M., 2021.
3. Shahovskij V.I. Dissonans ekologichnosti v kommunikativnom krugu: chelovek, yazyk, emocii. Volgograd, 2016.

Emotive ecology as an interdisciplinary direction of the modern linguistics in the works of V.I. Shakhovsky and its prospects

The article deals with the study of the methodological basis and conceptual device of the emotive ecology as the modern direction of the linguistics on the basis of the ideas' content, having been expressed by V.I. Shakhovsky and formed this direction. There are presented the fundamental theoretical states allowing to discuss the interdisciplinarity of the direction.

Key words: *emotive linguistic ecology, emotion, methodology, emotive.*

(Статья поступила в редакцию 14.02.2022)

Н.С. БОЛОТНОВА
(Томск)

**КОНЦЕПЦИЯ ЭМОТИВНОСТИ
В.И. ШАХОВСКОГО
В КОНТЕКСТЕ ИССЛЕДОВАНИЙ
ПО КОММУНИКАТИВНОЙ
СТИЛИСТИКЕ ТЕКСТА**

Основные положения концепции эмотивности В.И. Шаховского рассмотрены в русле антропоцентрического и коммуникативно-когнитивного подходов к тексту как форме коммуникации и отражению идиостиля автора. Анализируется роль лингвистической теории эмоций в разработке коммуникативной стилистики текста с учетом ее основных направлений: теории регулятивности, текстовых ассоциаций и смыслового развертывания текста.

Ключевые слова: *В.И. Шаховский, эмоции, эмотивность, текст, коммуникативная стилистика текста.*

Имя Виктора Ивановича Шаховского – известного ученого, создателя авторитетной научной школы эмотивной лингвистики, прочно ассоциируется с многоаспектным исследованием эмоций в языке, речи, речевой деятельности. Со свойственной ему исключительной

эмоциональностью и экспрессивностью, он начиная с 1980-х гг. неустанно отстаивал идею особой роли эмоций в коммуникации и жизнедеятельности человека, а в одной из работ писал: «Исследователю эмоций в языке невозможно быть отстраненным, беспристрастным при описании единиц наблюдения» [24, с. 7].

Ключевая роль эмоций для человека, включая его когнитивную и коммуникативную деятельность, постоянно подчеркивалась ученым: «...В человеке все движется эмоциями, в том числе его креативное мышление, его аксиологическое поведение, все его вербальные рефлексы, в том числе и эмоциональные» [25, с. 22]. Исследователь связывал это с тем, что «эмоции являются мотивационной основой сознания, мышления и социального поведения» [Там же, с. 23].

Лингвистическая категория эмотивности определяется В.И. Шаховским как «имманентное свойство языка выражать психологические (эмоциональные) состояния и переживания человека через особые единицы языка и речи – эмотивы» [24, с. 5]. Исследователем выявлены и описаны типы эмотивов по разным параметрам (*аффективные, коннотативы и потенциативы; языковые / речевые; эксплицитные / имплицитные*), а эмоция определена как «форма оценки субъектом объекта мира» [Там же, с. 6]. Живое реагируя на изменения в современной языковой ситуации, В.И. Шаховский в последние годы особое внимание уделял проблемам лингвоэкологии и росту речевой агрессии, особенно в медиакоммуникации [27].

В работах В.И. Шаховского концепция эмотивности в языке и культуре разработана комплексно и многоаспектно:

- эмоции рассмотрены как одна из центральных и актуальных проблем антропоцентрической лингвистики и лингвокультурологии [24; 26];
- описана категоризация эмоций [22; 24];
- изучена лингвистическая реализация эмоций в системе языка, речи, речевой деятельности [22; 24; 25; 27],
- эмотивность представлена как отраженный в тексте когнитивный феномен [23; 24] и важнейшая текстовая категория, значимая для его понимания [24; 28].

Идеи В.И. Шаховского и его концепция эмотивности оказались созвучны исследователям, разрабатывающим с 90-х гг. XX в. в Томском государственном педагогическом уни-

верситете коммуникативную стилистику текста, формирование которой осуществлялось на стыке с лингвистической прагматикой, психолингвистикой и филологической герменевтикой как одно из направлений функциональной стилистики [4–7; 10; 12; 13; 29 и др.].

В рамках данного направления реализуется коммуникативно-деятельностный подход к тексту как форме коммуникации и отражению идиостиля автора, «стоящего» за текстом. Текст определяется как «речевое произведение, концептуально обусловленное (т. е. имеющее концепт, идею) и коммуникативно ориентированное в рамках определенной сферы общения, имеющее информативно-смысловую и прагматическую сущность (она может быть и нулевой)» [5, с. 128]. Цель данного направления – разработка средств и способов эффективного общения на основе диалога автора и адресата, выявление коммуникативных универсалий, определяющих специфику общения в процессе первичной и вторичной текстовой деятельности.

Спектр изучаемых текстов разных типов в коммуникативной стилистике за всю историю ее развития постоянно расширялся: от исследования художественных текстов разных жанров (работы Н.С. Болотновой, И.А. Пушкаревой, Н.Г. Петровой, С.М. Карпенко, И.И. Бабенко, А.А. Васильевой, Т.Е. Яцуга, А.В. Громовой и др.) – к изучению эпистолярных текстов (А.В. Курьянович), рекламных и публицистических текстов (О.В. Орлова, И.И. Бабенко, И.Н. Тюкова) – до медиатекстов разных типов в последние годы (Н.С. Болотнова, А.В. Болотнов, О.В. Орлова, И.А. Пушкарева, А.А. Каширин и др.). В общем контексте развития современной лингвистики в коммуникативной стилистике менялись и расширялись аспекты исследования текста как формы коммуникации, лингвокогнитивного феномена и отражения индивидуального стиля автора, включая его разные проявления: речевые, когнитивные, коммуникативные. Само понятие «идиостиль» получило особое наполнение: это не только характерные для автора языковые средства и приемы, но и средства и способы организации диалога с адресатом, характерные для автора коммуникативные стратегии и тактики, тип мышления.

При таком подходе для исследований по коммуникативной стилистике были и остаются актуальными многие идеи, связанные с концепцией эмотивности В.И. Шаховского. Это касается определения признаков тек-

ста как коммуникативного феномена; анализа его единиц и уровневой организации; выявления средств, структур, способов воздействия на адресата; поиска различных кодов, включая эмотивный, для адекватной смысловой интерпретации текста. Рассмотрим это подробнее.

1. Среди признаков текста при коммуникативно-деятельностном подходе к его рассмотрению в коммуникативной стилистике вслед за Е.В. Сидоровым [18] с некоторыми дополнениями по иерархическому принципу (от общих к частным) выделены: *коммуникативность* как интегральное совокупное качество текста; *концептуальность*, *прагматичность* и связанные с ними системные признаки (*информативность*, *интегративность*, *структурность*, *регулятивность*). Остальные традиционно выделяемые признаки текста (*связность*, *цельность* и др.) соотносятся с каждым из выделенных выше [5, с. 188]. Например, с *прагматичностью* текста особенно тесно связаны *регулятивность* как способность «управлять» познавательной деятельностью адресата и формирующие ее качества (признаки): *эмотивность*, *экспрессивность* и *оценочность*. Их связь между собой была точно определена В.И. Шаховским и взята нами за основу: «...Эмотивность – то, что выражено, экспрессивность – то, как это выражено, оценочность – то, как говорящий к этому “что” относится: одобрительно или неодобрительно» [23, с. 57].

2. В соответствии с двумя основными функциями общения – передачей информации и воздействием на адресата – при коммуникативно-деятельностном подходе к тексту в его структуре в коммуникативной стилистике выделены 2 основных уровня, которые рассмотрены в лингвистическом и экстралингвистическом аспектах:

1) *информативно-смысловой*, включающий такие подуровни, как *предметно-логический (денотативный)*, *тематический*, *сюжетно-композиционный*;

2) *прагматический*, в котором выделяют следующие подуровни: *эмоциональный*, *образный*, *идейный*.

В лингвистическом аспекте, т. е. с точки зрения речевой манифестации семантики и прагматики текста, выделены подуровни *информативно-смыслового уровня (фонетический, лексический (его роль особенно велика), морфологический, синтаксический); экспрессивно-стилистический и функционально-стилистический* – в качестве подуровней

прагматического уровня текста. Информативно-смысловая и прагматический уровни взаимно связаны и выделяются в интересах анализа. Каждому уровню и подуровню соответствуют особые единицы текста – информемы и прагмемы (данные термины Л.А. Киселевой [10] наполнены здесь иным содержанием): прагмемы и информемы рассматриваются нами как динамичные текстовые единицы, которые выделяются в рамках разных уровней текста на функциональной основе по характеру доминирования одной из функций. С формальной точки зрения это различные языковые знаки и знаковые последовательности (от слов до текстовых фрагментов), организованные особым образом в системе текста; их содержание проецируется на разные подуровни информативно-смыслового и прагматического уровней текста. Данные уровни, подуровни и соответствующие им единицы взаимно связаны и отражают системную организацию текста в целом (см. подробнее: [5]).

Связь с концепцией эмотивности В.И. Шаховского выражается в том, что среди прагмем на языковом уровне выделяются эмотивы разных типов: эмоционально-оценочные, экспрессивные, стилистически окрашенные средства, обладающие прагматическим эффектом, являющиеся в нашей концепции единицами *экспрессивно-стилистического подуровня*. Что касается *функционально-стилистического подуровня*, в качестве его единиц в коммуникативной стилистике рассмотрены *стилистические приемы и типы выдвижения* как регулятивные структуры, которые соотносятся с микроцелями автора в рамках общей целевой программы автора текста и функционально важны в организации познавательной деятельности адресата. Данная концепция структурной организации текста имеет комплексный системный характер и основана на коммуникативно-деятельностном подходе к тексту.

Эмоциональный уровень текста и его составляющие (*эмотемы – система эмотем – эмоциональный тон – динамика эмоционального тона*) особенно значимы в коммуникации для диалога автора и адресата, т. к. они определяют общую эмоциональную тональность текста, влияющую на формирование его смысла и эмоциональной реакции адресата в сознании адресата. Не зря изучение эмотивности текста рассматривалось В.И. Шаховским как одно из новых и перспективных направлений в эмотивологии. Как отмечал ученый, «...стилистика речи задается эмоциональным

выбором говорящего» [24, с. 17]. В.И. Шаховский акцентировал внимание на необходимости исследования эмоций в коммуникативном аспекте, отмечая их «осмысленный характер» [Там же, с. 23].

3. Поиск различных кодов текста, включая эмотивный, о котором писал В.И. Шаховский [28], в коммуникативной стилистике связан с разработкой трех ее направлений, логично дополняющих друг друга и основанных на коммуникативно-деятельностном подходе к тексту. Речь идет о теории регулятивности, текстовых ассоциаций и смысловом развертывании текста, отражающих первичную и вторичную текстовую деятельность автора и адресата при порождении текста, его восприятии, смысловой интерпретации и понимании.

Теория регулятивности, позволяющая декодировать текст в процессе сотворчества автора и адресата, опирающаяся на текстовую системность, организованную замыслом автора, включает выделение:

- *регулятивных средств* на уровне отдельных элементов текста;
- *регулятивных структур* (стилистических приемов, текстовых парадигм разных типов, ассоциативно-смысловых полей концептов, типов выдвижения);
- *способов регулятивности* (принципов организации текста);
- *регулятивных стратегий*, по-разному отражающих организацию автором познавательной деятельности читателя;
- выявление *регулятивного эффекта* на основе опроса и экспериментальной методики.

В исследованиях по коммуникативной стилистике выявлены различные виды данных средств, структур, доминант регулятивности, способов регулятивности и регулятивных стратегий в различных типах текстов [1; 5; 6; 7; 9; 12–14; 16; 19–21; 29; 30].

В определении эмотивного кода текста его лексическая регулятивность особенно значима как стимул для включения адресата в ассоциативно-смысловую и эмоциональную деятельность. Процесс сотворчества автора и адресата, их диалог на основе текста становится возможным благодаря ассоциативной деятельности, включающей приобщение к смысловому развертыванию текста и формирующей прагматический эффект, в котором значительную роль играют эмоции и приобщение к эмоциональной тональности текста. Теории текстовых ассоциаций и смыслового развертывания текста, разработанные в коммуни-

кативной стилистике, включая их понятийно-терминологический аппарат (*текстовый ассоциат, текстовые ассоциации и их типы, ассоциативные параллели, ассоциативная переключка, ассоциативная доминанта текста, ассоциативно-образные цепочки, ассоциативный блок, ассоциативный ряд, смысловые текстовые парадигмы, текстовое ассоциативно-смысловое поле концепта; смысловой признак реалии текстового мира, имплицит, смысловое развертывание текста, лексическая структура текста, ассоциативное поле текста* и др. [1; 4–6; 8; 10; 12; 29; 30]), позволяют раскрыть лингвистические и когнитивные механизмы смыслового и эмоционального воздействия текста и его элементов на интеллектуальную и эмоциональную сферы воспринимающего текст адресата. Как отмечал В.И. Шаховский, язык «через языковую когницию вербализует эмотивное пространство эмоций» [24, с. 43], что особенно важно в коммуникативной деятельности автора и адресата на основе текста.

4. В исследованиях по коммуникативной стилистике за исходное взято положение о том, что текст как результат коммуникативной деятельности автора многоаспектно отражает его языковую личность, лексикон, тезаурус, тип мышления, мотивационную сферу, ассоциативную деятельность, переживаемые им чувства и эмоции. Ключевое для коммуникативной стилистики понятие «идиостиль» определяется как «индивидуально-авторские особенности мировидения и текстовой деятельности, отраженные в тексте как форме коммуникации, включая организацию диалога с читателем» [6, с. 37].

В работах по коммуникативной стилистике выявлено, что стиль автора имеет многоаспектные проявления в структуре, семантике и прагматике текста, находит отражение в выборе автором коммуникативных стратегий и тактик, в характерных для него способах воздействия на адресата благодаря ассоциативно-смысловому развертыванию текста, стимулированному, прежде всего, его лексической структурой. Особенно подчеркивается ключевая роль лексических единиц, учитывая их коммуникативный потенциал и ассоциативные возможности.

Изучение *когнитивного стиля* как одного из составляющих общего идиостиля языковой личности, наряду с *культурно-речевым и коммуникативным стилями*, оказалось созвучным идее В.И. Шаховского о том, что «эмоции

включены в структуру сознания и мышления, что они сопряжены с когнитивными процессами и *mental style*» [24, с. 16]. В качестве примера отметим исследования А.В. Болотнова, в которых представлена методика анализа *когнитивного стиля* информационно-медийных личностей, рассмотрены субстили когнитивного стиля: *ментально-психологический, тезаурусный, интеллектуальный, эпистемологический* (см. подробнее [2; 3]). Параметры анализа ментально-психологического субстиля включают «сферу эмоциональной и интеллектуальной мотивации, психологических особенностей (характер, темперамент, эмоциональная сфера), выделенные психологами особенности (полезависимость/полнезависимость, импульсивность/рефлексивность, толерантность/нетолерантность)» [2, с. 268]. Как отмечает исследователь, это «проявляется в выборе функционально-смысловых типов речи, использовании эмоционально-оценочной лексики, экспрессивных конструкций, вводных слов, наличии пауз и т. д.» [Там же].

Подведем итоги. Концепция эмотивности В.И. Шаховского, разработанная им и его научной школой лингвистика эмоций и востребована в современной русистике, включая коммуникативную стилистику текста. Разные аспекты связи этого направления современной стилистики с концепцией эмотивности, рассмотренные в статье, наглядно демонстрируют эту востребованность.

Эмоции, выполняя ключевую роль в жизни и речевой деятельности человека, в порождаемых и воспринимаемых им текстах, требуют особого внимания исследователей разных областей знания. В целом вполне очевидна значимость лингвистической теории эмоций В.И. Шаховского для разных направлений антропоцентрической лингвистики: лингвоперсонологии, лингвистической прагматики, теории дискурса, когнитивной лингвистики, теории коммуникации.

Список литературы

1. Бабенко И.И. Коммуникативный потенциал рекламного имени // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки (Филология). 2007. № 2(65). С. 111–115.
2. Болотнов А.В. Текстовая деятельность как отражение коммуникативного и когнитивного стилей информационно-медийной языковой личности: моногр. Томск, 2015.
3. Болотнов А.В. О типовых и индивидуальных особенностях когнитивного стиля блогера как

- информационно-медийной языковой личности // *Вопр. когнитивной лингвистики*. 2017. № 1. С. 5–13. DOI: 10.20916/1812-3228-2017-1-5-13.
4. Болотнова Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня: моногр. / под ред. С.В. Сыпченко; Том. гос. пед. ин-т. Томск, 1992.
5. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. Томск, 2006.
6. Болотнова Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-гезаурус. Томск, 2008.
7. Болотнова Н.С. Категория диалогичности медиатекста как отражение идиостиля автора // *Вестн. Волгogr. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание*. 2021. Т. 20. № 2. С. 7–14. DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2021.2.2>.
8. Васильева А.А. О некоторых особенностях идиостиля О.Э. Мандельштама (ассоциативный аспект) // *Вестн. Том. гос. пед. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки (Филология)*. 2006. Вып. 5(56). С. 133–138.
9. Громова А.В. К вопросу о прагматике имен прилагательных в лирике М.И. Цветаевой // *Семантика и прагматика слова в художественном и публицистическом дискурсах: материалы IX Всерос. науч. семинара (25–26 апр. 2008 г.)*; под ред. проф. Н.С. Болотновой. Томск, 2008. С. 201–207.
10. Карпенко С.М. Роль ассоциативных связей слов в выявлении имплицитного смысла текста (на материале лирики Н.С. Гумилева) // *Лексические аспекты смыслового анализа художественного текста в вузе и школе: материалы научно-практического семинара (26 апреля 2001 г.)*; под ред. проф. Н.С. Болотновой. Томск, 2001. С. 16–20.
11. Киселева Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. Л., 1978.
12. Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль: кол. моногр. / Н.С. Болотнова, И.И. Бабенко, А.А. Васильева [и др.]; под ред. проф. Н.С. Болотновой. Томск, 2001.
13. Коммуникативная стилистика текста: лексическая регулятивность в текстовой деятельности: кол. моногр. / Н.С. Болотнова, И.И. Бабенко, Е.А. Бакланова [и др.]; под ред. Н.С. Болотновой. Томск, 2011.
14. Курьянович А.В. Теоретические вопросы изучения эпистолярия в современной лингвистике: моногр. / под ред. проф. Н.С. Болотновой. Томск, 2013.
15. Орлова О.В. Дискурсивно-стилистическая эволюция медиаконцепта: жизненный цикл и миромоделирующий потенциал: моногр. Томск, 2012.
16. Петрова Н.Г. Лексические регулятивные цепочки в аспекте читательского восприятия // *Вестн. Том. гос. пед. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки (Филология)*. 2005. Вып. 3(47). С. 53–58.
17. Пушкарева И.А. Ценностные категории Правда / Истина в российском медиадискурсе конца XX – начала XXI века: семантико-стилистический анализ на материале городской газеты «Кузнецкий рабочий» (Новокузнецк): моногр. / под ред. проф. Н.С. Болотновой. Томск, 2016.
18. Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности / отв. ред. В.Н. Ярцева; АН СССР, Науч. совет «Теория сов. языкознания», Ин-т языкознания. М., 1987.
19. Тюкова И.Н. Конвергенция как доминирующий тип выдвижения в поэтической идиосистеме Б. Пастернака // *Художественный текст и языковая личность: материалы IV Всерос. науч. конф. (27–28 окт. 2005 г.)* / под ред. Н.С. Болотновой. Томск, 2005. С. 13–20.
20. Тюкова И.Н. Коммуникативные универсалии в рекламных текстах: постановка проблемы (на материале наружной рекламы г. Томска) // *Семантика и прагматика слова в художественном и публицистическом дискурсах: материалы IX Всерос. науч. семинара (25–26 апр. 2008 г.)* / под ред. проф. Н.С. Болотновой. Томск, 2008. С. 299–304.
21. Тюкова И.Н. О некоторых особенностях средств регулятивности в публицистических текстах // *Актуальные проблемы русской речевой культуры и теории текста: науч. тр. Лаборатории русской речевой культуры и теории текста ТГПУ* / под ред. Н.С. Болотновой. Томск, 2009. С. 55–59.
22. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж, 1987.
23. Шаховский В.И., Сорокин Ю.А., Томашева И.В. Текст и его когнитивно-эмотивные метаморфозы (межкультурное понимание и лингвоэкология). Волгоград, 1998.
24. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: моногр. М., 2008.
25. Шаховский В.И. Что такое лингвистика эмоций? // *Мир лингвистики и коммуникации*. 2008. № 12. С. 22–30.
26. Шаховский В.И. Язык и эмоции в аспекте лингвокультурологии: учеб. пособие по дисциплинам по выбору «Язык и эмоции» и «Лингвокультурология эмоций» для студентов, магистрантов и аспирантов Института иностранных языков Волгоградского государственного педагогического университета. Волгоград, 2009.
27. Шаховский В.И. Жизнь языка в медиакommunikации (размышления лингвиста как потребителя медиа-контента) // *Филологические науки в МГИМО*. М., 2018. № 3(15). С. 47–63.
28. Эмотивный код языка и его реализация: кол. моногр. / Н.С. Болотнова, А.А. Водяха, П.С. Волкова и др.; редкол.: В.И. Шаховский (науч. ред.) и др. Волгоград, 2003.
29. Языковая личность и медиасреда: коммуникативно-когнитивные аспекты взаимодействия:

кол. моногр. / Н.С. Болотнова, А.В. Болотнов, Н.В. Камнева [и др.]; под ред. Н.С. Болотновой. Томск, 2017.

30. Яцуга Т.Е. Ассоциативно-образная цепочка в регулятивной структуре поэтических текстов // Гиппиус // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки (Филология). 2005. Вып. 3(47). С. 59–63.

* * *

1. Babenko I.I. Kommunikativnyj potencial reklamnogo imeni // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki (Filologiya). 2007. № 2(65). S. 111–115.

2. Bolotnov A.V. Tekstovaya deyatelnost' kak otrazhenie kommunikativnogo i kognitivnogo stilej informacionno-medijnoj yazykovoj lichnosti: monogr. Tomsk, 2015.

3. Bolotnov A.V. O tipovyh i individual'nyh osobennostyah kognitivnogo stilya blogera kak informacionno-medijnoj yazykovoj lichnosti // Vopr. kognitivnoj lingvistiki. 2017. № 1. S. 5–13. DOI: 10.20916/1812-3228-2017-1-5-13.

4. Bolotnova N.S. Hudozhestvennyj tekst v kommunikativnom aspekte i kompleksnyj analiz edinic leksicheskogo urovnya: monogr. / pod red. S.V. Sypchenko; Tom. gos. ped. in-t. Tomsk, 1992.

5. Bolotnova N.S. Filologicheskij analiz teksta: ucheb. posobie. Tomsk, 2006.

6. Bolotnova N.S. Kommunikativnaya stilistika teksta: slovar'-tezaurus. Tomsk, 2008.

7. Bolotnova N.S. Kategoriya dialogichnosti mediateksta kak otrazhenie idiosilya avtora // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2: Yazykoznanie. 2021. T. 20. № 2. S. 7–14. DOI: <https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2021.2.2>.

8. Vasil'eva A.A. O nekotoryh osobennostyah idiosilya O.E. Mandel'shtama (associativnyj aspekt) // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki (Filologiya). 2006. Vyp. 5(56). S. 133–138.

9. Gromova A.V. K voprosu o pragmatike imen prilagatel'nyh v lirike M.I. Cvetaevoy // Semantika i pragmatika slova v hudozhestvennom i publicisticheskom diskursah: materialy IX Vseros. nauch. seminar (25–26 apr. 2008 g.); pod red. prof. N.S. Bolotnoj. Tomsk, 2008. S. 201–207.

10. Karpenko S.M. Rol' associativnyh svyazej slov v vyavlenii implicitnogo smysla teksta (na materiale liriki N.S. Gumilyova) // Leksicheskie aspekty smyslovogo analiza hudozhestvennogo teksta v vuze i shkole: materialy nauchno-prakticheskogo seminar (26 aprelya 2001 g.); pod red. prof. N.S. Bolotnoj. Tomsk, 2001. S. 16–20.

11. Kiseleva L.A. Voprosy teorii rechevogo vozdejstviya. L., 1978.

12. Kommunikativnaya stilistika hudozhestvennogo teksta: leksicheskaya struktura i idiosil': kol.

monogr. / N.S. Bolotnova, I.I. Babenko, A.A. Vasil'eva [i dr.]; pod red. prof. N.S. Bolotnoj. Tomsk, 2001.

13. Kommunikativnaya stilistika teksta: leksicheskaya regulyativnost' v tekstovoj deyatelnosti: kol. monogr. / N.S. Bolotnova, I.I. Babenko, E.A. Baklanova [i dr.]; pod red. N.S. Bolotnoj. Tomsk, 2011.

14. Kur'yanovich A.V. Teoreticheskie voprosy izucheniya epistolyariya v sovremennoj lingvistike: monogr. / pod red. prof. N.S. Bolotnoj. Tomsk, 2013.

15. Orlova O.V. Diskursivno-stilisticheskaya evolyuciya mediakoncepta: zhiznennyj cikl i miromodeliruyushchij potencial: monogr. Tomsk, 2012.

16. Petrova N.G. Leksicheskie regulyativnye cepochki v aspekte chitateľ'skogo vospriyatiya // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki (Filologiya). 2005. Vyp. 3(47). S. 53–58.

17. Pushkareva I.A. Cennostnye kategorii Pravda / Istina v rossijskom mediadiskurse konca XX – nachala XXI veka: semantiko-stilisticheskij analiz na materiale gorodskoj gazety «Kuzneckij rabochij» (Novokuzneck): monogr. / pod red. prof. N.S. Bolotnoj. Tomsk, 2016.

18. Sidorov E.V. Problemy rechevoj sistemnosti / otv. red. V.N. YArceva; AN SSSR, Nauch. sovet «Teoriya sov. yazykoznanija», In-t yazykoznanija. M., 1987.

19. Tyukova I.N. Konvergenciya kak dominiruyushchij tip vydvizheniya v poeticheskoy idiosisteme B. Pasternaka // Hudozhestvennyj tekst i yazykovaya lichnost': materialy IV Vseros. nauch. konf. (27–28 okt. 2005 g.) / pod red. N.S. Bolotnoj. Tomsk, 2005. S. 13–20.

20. Tyukova I.N. Kommunikativnye universalii v reklamnyh tekstah: postanovka problemy (na materiale naruzhnoj reklamy g. Tomsk) // Semantika i pragmatika slova v hudozhestvennom i publicisticheskom diskursah: materialy IX Vseros. nauch. seminar (25–26 apr. 2008 g.) / pod red. prof. N.S. Bolotnoj. Tomsk, 2008. S. 299–304.

21. Tyukova I.N. O nekotoryh osobennostyah sredstv regulyativnosti v publicisticheskikh tekstah // Aktual'nye problemy russkoj rechevoj kul'tury i teorii teksta: nauch. tr. Laboratorii russkoj rechevoj kul'tury i teorii teksta TGPU / pod red. N.S. Bolotnoj. Tomsk, 2009. S. 55–59.

22. Shahovskij V.I. Kategorizaciya emocij v leksiko-semanticheskoy sisteme yazyka. Voronezh, 1987.

23. Shahovskij V.I., Sorokin Yu.A., Tomasheva I.V. Tekst i ego kognitivno-emotivnye metamorfozy (Mezhkul't. ponimanie i lingvoekologiya). Volgograd, 1998.

24. Shahovskij V.I. Lingvisticheskaya teoriya emocij: monogr. M., 2008.

25. Shahovskij V.I. Chto takoe lingvistika emocij? // Mir lingvistiki i kommunikacii. 2008. № 12. S. 22–30.

26. Shahovskij V.I. Yazyk i emocii v aspekte lingvokul'turologii: ucheb. posobie po disciplinam po vyboru «Yazyk i emocii» i «Lingvokul'turologiya emocij» dlya studentov, magistrantov i aspirantov Instituta inostrannyh yazykov Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Volgograd, 2009.

27. Shahovskij V.I. Zhizn' yazyka v media-kommunikacii (razmyshleniya lingvista kak potrebitelya media-kontenta) // Filologicheskie nauki v MGIMO. M., 2018. № 3(15). S.47–63.

28. Emotivnyj kod yazyka i ego realizaciya: kol. monogr. / N.S. Bolotnova, A.A. Vodyaha, P.S. Volkova i dr.; redkol.: V.I. Shahovskij (nauch. red.) i dr. Volgograd, 2003.

29. Yazykovaya lichnost' i mediasreda: kommunikativno-kognitivnye aspekty vzaimodejstviya: kol. monogr. / N.S. Bolotnova, A.V. Bolotnov, N.V. Kamneva [i dr.]; pod red. N.S. Bolotnovoj. Tomsk, 2017.

30. Yacuga T.E. Associativno-obraznaya cepochka v reguljativnoj strukture poeticheskikh tekstov Z. Gippius // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. Ser.: Gumanitarnye nauki (Filologiya). 2005. Vyp. 3(47). S. 59–63.



The conception of V.I. Shakhovskij's emotiveness in the context of studying the communicative stylistics of the text

The fundamental principles of the conception of emotiveness of V.I. Shakhovskij are considered in the context of the anthropocentric, communicative and cognitive approaches to the text as the form of the communication and the reflection of the author's individual style. There is analyzed the role of the linguistic theory of the emotions in the development of the communicative stylistics of the text considering its basic directions: the theory of regulativity, the text associations and the semantic evolution of the text.

Key words: *V.I. Shakhovskij, emotions, emotiveness, text, communicative stylistics of text.*

(Статья поступила в редакцию 14.02.2022)

A.A. РОМАНОВ, Л.А. РОМАНОВА (Тверь)

РОЛЬ ПОЭТИЧЕСКОЙ РИТМИКИ В ФОРМИРОВАНИИ АГОНАЛЬНО-ЭРИСТИЧЕСКОЙ ТОНАЛЬНОСТИ ДИСКУРСИВНЫХ ПРАКТИК ПОЛИТИЧЕСКОГО РЭП-БАТЛА

Светлой памяти российского ученого, лингвиста, коллеги и друга, профессора, заслуженного деятеля науки Российской Федерации Виктора Ивановича Шаховского посвящается

Человеком движет не сознание, не рациональность, а эмоция.
В.И. Шаховский

Анализируется агонально-эристическая тональность дискурсивных практик коммуникативного конструкта «политический рэп-батл». Эристическая тональность отражает эмоциональное сопровождение боевых versus агональных практик рэперов, нацеленных в словесном состязании или рэп-батле на безоговорочную победу над соперником любыми доступными средствами. Выделены параметры эристической тональности дискурсивных рэп-практик, которые участвуют в создании интонационного фона, формирующего прагматическую заряженность на безоговорочную победу над соперником.



Ключевые слова: *дискурс, дискурсивная практика, состязание, рэп-батл, эмоциональная тональность, эристика.*

«Боевая» (или агонально-эристическая) реализация рифмованных действий в процессе обмена рэп-практиками (т. е. в процессе рэп-читки) нередко создает, по словам В.И. Шаховского, «коммуникативно-эмоциональные ситуации», в которых каждый участник стремится проявить свою форсажную и доминирующую поведенческую позицию как «homo sentiens (а порой даже как homo vulgaris / homo obscenus) над homo sapiens» [13, с. 41–43] (о «форсажном и самофорсажном поведении homo loquens в демонстративном типе коммуникативного взаимодействия» см.: [8–11; 22]). Экспозитивно-доминирующая манера поведе-

ния говорящего субъекта и форма демонстративной подачи своих агональных рэп-практик воспринимается, интерпретируется и оценивается всеми участниками политического как (ауто-) эристического взаимодействия с учетом используемой ритмики чтения рэп-практик в виде резких и «едких выпадов» последовательно друг против друга, чтобы публично «продемонстрировать свое превосходство» над своим противником [4], а также убедить в этом превосходстве всех непосредственно присутствующих наблюдателей и опосредованно через ТВ, радио и социальные сети донести это превосходство до массового адресата.

Другими словами, речитативное «боевое» чтение (читка) говорящим субъектом, именуемым батл-рэпером (также – рэпером, чтецом, МС), допускает «музыкально-поэтическое» («певучее», «напевное») сопровождение процесса читки рэпером своих практик-посланий как дополнительное «звуковое приращение, происходящее от хорошей акустики» [5, с. 49], интонации и эмоционального переживания. В этом смысле чтец-рэпер подобен декламатору – поэту или «музыканту, который нацелен на аудиторию» и в своей «нацеленности» (адресности) «озабочен вычислением пропорции “коробки – психики” слушателя» [Там же, с. 49].

В зависимости от этих пропорций каждая рэп-практика в виде прагматического послания коллективному адресату предстает как «удар смычка», который «получает или царственную полноту, или звучит убого и неуверенно». Этот расчет О.Э. Мандельштам называл «магией» звучащего чтения. Процесс «вычисления пропорции “коробки – психики” слушателя» [Там же, с. 49], т. е. и слушателя-соперника, и слушателя-наблюдателя, выступающего не только в роли случайного или коллективного (т. е. наблюдающего по ТВ) зрителя, но и конкретных зрителей, определяющих победителя в поединке «здесь и сейчас». И такой процесс «глобальной оценки», безусловно, является крайне важным для рэпера-чтеца, устремленного к победе всеми возможными средствами.

Представляется, что выбранная соперниками форма политического взаимодействия в виде публичного диалогического обмена «боевыми ударами» уместна как никакая другая форма для того, чтобы каузативно «толкнуть» каждого из противоборствующих участников в «объятия» своего соперника-собеседника с

целью не только одержать безоговорочную победу в поединке, а к тому же еще реализовать свое желание и установку удивить себя самого, удивить и «ошеломить» собеседника-соперника, а также удивить коллективного зрителя, который лично присутствует на поединке или наблюдает такой поединок в формате прямых репортажей или записей на ТВ.

В этих обстоятельствах уместно обратиться к словам замечательного поэта и знатока воздействующей мощи поэтической строки, который отмечал: «Нет лирики без диалога. А единственное, что толкает нас в объятия собеседника, – это *желание удивиться своим собственным словам, плениться их новизной и неожиданностью*. Логика неумолима. Если я знаю того, с кем я говорю, – *я знаю наперед, как он отнесется к тому, что я скажу* – что бы я ни сказал, а следовательно, мне не удастся изумиться его изумлением... Я позволю себе формулировать это наблюдение так: *вкус сообщительности обратно пропорционален* нашему реальному знанию о собеседнике, *и прямо пропорционален* стремлению заинтересовать его собой» [5, с. 53] (курсив наш. – А.Р., Л.Р.).

Очевидно, что используемая в политтехнологических целях рэп-форма подачи агональных дискурсивных практик, в рамках которой осуществляется бескомпромиссный диалогический обмен вербальными «боевыми ударами», в наиболее оптимальной форме отражает как «боевой» эмоциональный настрой соперников в агональной тональности их практик, так и их «боевые» интересы – одержать победу в конкретном вербальном батле и зарекомендовать себя перспективным кандидатом на предстоящих выборах. В действительности оказывается, что используемая в таком словесном противостоянии форма «рэп-чтения» может выражать и раскрывать установки каждого участника рэп-батла, его информационную подготовленность к боевому столкновению, его знания относительно тематических нюансов батла, позиции и настрой соперника, а также отношение массового адресата к обсуждаемым в тематическом пространстве проблемам.

Очевидно, что использование рэп-стиля в политической дискурсии способствует в определенной степени формированию образа кандидата-победителя, владеющего приемами вербального убеждения в непростых условиях эмоционального накала борьбы, готового самому получать удовольствие («поймать ку-

раж» или «взвинтить уровень собственного форсажа») от общения с массовой аудиторией и передавать ей эмоциональный накал, включающий в себя накал тональностей удивления, восхищения, искушения и заряженности на положительный результат. А главное – передать публике заряженность на поддержку чтеца-победителя и готовность коллективного зрителя подключиться в будущем к его борьбе с теми проблемами, о которых убедительно, эмоционально и по-рэперски «музыкально» и правдиво говорит рэпер-чтец.

Относительно мелодийной тональности как «самостоятельно приходящего акустического» фона [5, с. 53–54], который в ритмо-поэтической «словесной музыкальности» обрамляет («обертывает», «упаковывает», в духе Р. Блакара, Д. Болинджера) вербальный политический рэп-батл, уместно подчеркнуть, что, согласно мнению целого ряда представителей разных областей знаний – музыковедов и филологов, этнографов и фольклористов, педагогов и психологов, *речь и музыка суть наиболее важные формы человеческого общения* (см., например: [3, с. 130; 10, с. 5–7, 84–93] (курсив наш. – А.Р., Л.Р.). Вероятнее всего, этим обстоятельством можно объяснить неизменное – пусть и явно невыраженное в эксплицитной форме – присутствие музыкальной темы (музыкального «сюжета», «нотного ряда») в вербальном звучании дискурсивных рэп-практик.

Музыкальность речи – а в поэтической речи музыкальность проявляется особым образом через ритмику – уже имплицитно («внутренне») запрограммирована (заложена) в специфике стилистического оформления самих дискурсивных рэп-практик. Через поэтическую ритмическую речь «внутренняя музыка» становится «внешней» [2, с. 72], т. е. приобретает свойство коммуникативности и становится в ряд вербальных знаков. Музыкальность отражается в ритмичности их чтения и в «самостоятельно приходящей акустичности» (интонационного фона) такого чтения (произнесения, декламации). Музыкальность выражает собой суть исполнения (звучания «ритмико-мелодической структуры», по В.В. Вейdle) рэп-практик как составляющих элементов или «смысловых кирпичиков» (значимых конститuentов) политического рэп-батла, независимо от того, сопровождается ли стиль рэп-чтения реальным музыкальным оформлением (фона) или песнопением в стиле рэп.

Однако даже при всей инкорпорированности «смысловых кирпичиков» в музыкаль-

но-акустический фон процесса рэп-чтения исполнитель может предпочесть уже готовые рифмованные шаблоны, построенные в виде «грибоедовской или тютчевской строчки» [2, с. 54], и увлечься «игрой в стихи», поскольку стоит напомнить, что рэп-батл – это состязание двух участников (рэперов), которые по очереди читают рифмованные строчки без музыки. Рэпер также может акцентировать сверх меры все свое внимание на стихотворной форме и «обойтись» без музыкально-акустического фона или просто «не замечать» его, посчитав, что «голос музыки-смысла растворяется» в ритмическом массиве разнонаправленных в иллокутивном плане дискурсивных рэп-практиках, подобно «одинокому голосу в хоре, в котором он растворяется, тонет». В этом случае может возникнуть опасность, что «звуковая (в смысле звучания), ритмико-мелодическая и даже смысловая структура упраздняется или обедняется при такой игре» [Там же, с. 54–55].

Другими словами, увлекаясь шаблонной рифмованной формой рэп-чтения, т. е., увлекаясь стихотворной формой, или, по выражению В.В. Вейdle, «игрой стихами», рэпер рискует в процессе обмена вербальными «боевыми» практиками «потерять полноту смысла» своих дискурсивных рэп-практик. Он (смысл) «испаряется» из них. И тогда «смысл, испаряющийся, связан со структурой (формальной и смысловой) всего произведения в целом, но сам он не структурирован, бесструктурен, никаким структурным или формальным анализом не уловлен» [Там же, с. 54].

В этих обстоятельствах большое значение приобретает поиск параметров сходства и различия между наиболее «важными формами человеческого общения – *речью и ее музыкой* или *музыкой речи*, чтобы не только выявить их влияние друг на друга» [Там же], но и раскрыть источник обусловленности их влияния на результативность каузирующего (побуждающего) воздействия рэп-практик как на соперника, так и на массового зрителя и слушателя. Решение этой задачи предполагает вычленение и учет характерных для выбранной задачи компонентов, связанных в первую очередь с «интонацией как основой знаковости и коммуникативности, каждый из которых очень сложен и в свою очередь может быть разложен на составляющие» [Там же].

Отметим в первую очередь, что интонация задает музыкально-акустический фон и тональность как всего рэп-батла в целом, так и его отдельных дискурсивных практик. Она

представляет собой «одну из основных характеристик речи и музыки» [3, с. 130–131] или в нашем случае – музыкального интонирования речи, т. е. рече-музыки, «смысла-музыки», музыкальной интонации чтения-читки в стиле рэп. Таким образом, интонация рэп-чтения тесно связана с рифмо-ритмическим обрамлением («рисунком») вербальных действий целого рэп-батла как состязательного противостояния между участниками словесной дуэли. Обладая большой *пенетративной способностью* (от лат. *penetro* – «проникать», «достигать», «вторгаться», «производить впечатление»), интонационный (музыкально-акустический) фон реализации таргетированных практик политического рэп-батла может раскрывать в обмене дискурсивными рэп-практиками следующие характерные для него параметры, признаки или факторы:

а) звуковысотную кривую («мелодию») речи;

б) изменение динамики и тембра во времени рэп-чтения;

в) ритмику, проявляющую себя в длительности и соотношении элементов речи (и особенно – поэтической речи);

г) темп, который в своей совокупности с перечисленными параметрами от а) до в) и с каждым в отдельности выступают в качестве базовой основы формирования «смысловых кирпичиков» мелодичности (или «музыки») речевых (дискурсивных) практик, передавая «все бесконечное множество эмоциональных движений» и настроений, инкорпорированных в дискурсивные практики политического рэп-батла. В качестве «звуковой модели эмоций интонация структурно подобна таким психофизиологическим реакциям человека, как нервно-мышечное напряжение, эмоциональные фазы подъема, кульминации и спада» [Там же, с. 131].

При этом каждый из перечисленных параметров интонационного фона (интонации) в отдельности или в своей совокупности в целом участвуют:

1) в лимнологической дискретности самостоятельных в функционально-семантическом, лингвопрагматическом и когнитивном аспектах вербальных практик (действий) политической дискурсии;

2) реализации регулятивно-меметических свойств дискурсивных практик агонально-эристической коммуникации для того, чтобы, в частности:

– активно фокусировать и эмоционально направлять внимание адресата на решение по-

ставленных задач в пользу говорящего-инициатора;

– формировать эмоционально окрашенные контексты, способствующие проникновению вирусных идей в концентриальную сферу собеседника, блокирующих или сдерживающих (ингибирующих) принятие рациональных решений;

– и, наоборот, разрабатывать и внедрять коммуникативные конструкторы «туннельного взаимодействия», направленные на расширение или сужение оценочной шкалы «окна курса» [7; 20];

– эксплицитно демонстрировать реакцию на выявленную (объективную, преднамеренную, запланированную, неожиданную по сценарию или спонтанную, манипулятивную) смену смысловой ритмичности в дискурсивном взаимодействии,

– маркировать отклонения собеседников от заявленной и согласованной тематики публичного обсуждения и т. п.;

3) моделировании вербальных приемов защиты и коммуникативной профилактики от смыслового и эмоционального давления дискурсивными практиками «острой силы», «жесткой силы» и «мягкой силы» для типовых сценариев коммуникативного взаимодействия в публичном пространстве [11; 10; 21];

4) формировании коммуникативных условий, которые способны препятствовать созданию для собеседника ситуаций когнитивной напряженности, связанных с целенаправленной деструкцией его когнитивных и смысловых ценностей, социальными ожиданиями, планами, разрушением личностной идентичности, репутационного капитала и ценностно-смысловой предназначенности порождаемых дискурсивных рэп-практик;

5) разработке механизма коммуникативного контроля за смысловой ритмичностью и допустимых параметров ее отклонения от доминантного иллюкутивного потенциала совокупности дискурсивных практик.

В описании общей функциональной характеристики музыкально-акустического фонового пространства, в пределах которого осуществляется прагматическая реализация целостного интегративного конструктора «политический рэп-батл», трудно обойти вниманием смысловой фактор рифмо-ритмического рисунка внешней и внутренней связности интегративного единства дискурсивных практик рэп-батла, чей ритм и темп – как это было показано выше – задается динамикой их вер-

бального «обертывания» (термин Д. Болинджера), характером «погружения» агрессивно-атакующих и дефензивно-ответных дискурсивных практик в прагмасемантический каркас рэп-батла и его функционально-тематическое поле [10; 20; 21].

При этом будем иметь в виду, что словосочетание *рифмо-ритмический рисунок* представляет собой сложное соединение, образованное из двух составляющих его частей: из лексемы *рифма* в значении «созвучия концов стихотворных строк; *прил.* – рифменный» и лексемы *ритм*, значение которого представлено в пяти лексемах [6, с. 678–679]. Подчеркнем, что значение лексемы *рифма* обладает словарной пометой, отсылающей к трактовке гендерных особенностей репрезентации «созвучия концов стихотворных строк», в котором «ударение на последнем слоге стиха именуется мужской рифмой, а ударение на предпоследнем слоге свидетельствует о женской рифме» [Там же, с. 679] (также о гендерной специфике рэп-практик см.: [17–19]).

Рифмо-ритмический рисунок (также – строй, организация) отдельных дискурсивных рэп-практик и всего коммуникативного конструкта «политический рэп-батл» задает не только череду раундового обмена дискурсивными практиками-ударами, но и его (обмена) эмоциональную окраску, тональность или «цвет мысли» участников вербального состязания, по А. Белому [1, с. 12–15]. В батловых противостояниях рифмо-ритмический рисунок помогает участникам-рэперам либо достигать гармонической прозрачности и ясности между собой, а также каждому в отдельности с массовой аудиторией присутствующих на батле, а при видеозаписи и ее тиражированном распространении – со зрителями при просмотре, либо остро (артистично, наигранно) демонстрировать выражение экспрессии, выплескиваемой не только друг на друга, но и на массовую аудиторию в поисках поддержки, сочувствия, подбадривающих возгласов и т. п. В любом из перечисленных случаев рифмо-ритмическая организация рассматриваемого в работе вербального состязания ориентирована на эмоциональное сопровождение подачи смыслового объема ударных рэп-практик («панчей») зрителям, чтобы в виде обратной связи, выраженной гулом одобрения, свистом, аплодисментами, скандированием имени собственного одного из участников, политическими речовками и т. п., участники-рэперы могли сверить оценочный настрой аудитории или –

при необходимости – внести корректировку в свои действия.

Больше того, рифмо-ритмический рисунок оказывается крайне важным элементом для создания между участниками поединка и зрителями «общего поля эмоционального напряжения» [11] (об истоках и характеристике термина «эмоциональное напряжение» см.: [14–16]), которое не только живо реагирует (точнее – откликается) на семантическое наполнение дискурсивных рэп-практик, но и чутко отзывается на качество «созвучия концов стихотворных строк», по С.И. Ожегову, или мандельштамовскую «ритмо-поэтическую “словесную музыкальность”», именуемые рифмами на языке рэперов. По признанию знатоков рэперского искусства и батловых традиций, участники рэп-батлов достаточно долго и тщательно готовятся к состязанию и продуктивно «работают над рифмами» [4]. По этой причине им приходится интенсивно готовиться к вербальным сражениям и даже заучивать свои тексты либо целиком, либо существенными фрагментами из него.

По заверениям корреспондентов различных изданий, промахи в «созвучии рифмованных концов стихотворных строк» [6, с. 679] могут дорого стоить чтецам рэп-батла. Дело в том, что удачная рифма считается признаком класса рэпера-чтеца. Используемые чтецом-рэпером «двойные рифмы», например, такие как:

Ярость, как у зеленого великана,
временами дремлет,
 Но наша пара – как будто вошел
в дельфинарий Цербер,
 или «тройные рифмы», в частности:
 Все, о чем ты слышан, **правильно,**
вроде, да только
 Твой Лондон ограничен **папиным**
полем для гольфа [4], –

оцениваются публикой, судьями, да и самими участниками вербального противостояния очень высоко и профессионально. Иногда рифмы могут оцениваться по параметру *силы* [11; 20; 21]. Так, двойная рифма будет, например, оцениваться «сильнее простой, обыкновенной рифмы», в которой строки рифмуются только на последний слог: *рэп – хлеб*. Такая рифма называется «квадратной».

Не стоит, однако, думать, что в формировании рифмо-ритмического рисунка самих дискурсивных практик и всего целого коммуникативного конструкта «политический рэп-

батл» не принимают участия обыкновенные, простые рифмы, как *рэп – хлеб*. Напомним, что «двойные рифмы сложнее: в них совпадают не только ударная гласная, но и несколько безударных. А если согласные тоже совпадают, то совсем хорошо». Сравните, например: *Власти на поминках – Пласидо Доминго* [4].

Понятно, что качество создаваемого чтецами рэпа рифмо-ритмического рисунка коммуникативного конструктора, именуемого «политический рэп-батл», отражает также и качество подготовки к вербальному противоборству каждого рэпера, который стремится учитывать «музыкальность звучания поэтической речи», влияющей на формирование положительного эмоционального фона относительно собственной позиции. И наоборот, если речь идет о сопернике. К сказанному необходимо только добавить, что «музыкальность звучания» рифмы воспринимается («ложится») лучше на слух.

Тем не менее следует признать, что хорошая рифмовка – это, скорее, приятное дополнение к выступлению рэпера-чтеца, чем простой, обыденный прагмастратегический аргумент, приготовленный в качестве воздействующего инструмент для победы в рэп-батле, потому что при выборе победителя чаще всего оценивается общее эмоциональное впечатление от всего батла. А в политическом рэп-батле эмоционально-смысловой посыл дискурсивных рэп-практик в сочетании с другими факторами воздействия и влияния оказывается более приоритетным и значимым по сравнению с формальной (т. е. рифма для рифмы) «игрой в стихи» [2] или с обыкновенными «рифмованными речами о земле и о небе» у А. Блока.

Таким образом, с учетом обозначенного рифмо-ритмического рисунка дискурсивных практик коммуникативного конструктора «политический рэп-батл» было предпринято описание типовых интонационных контуров для построения *смыслоритмической модели* коммуникативного образования «политический рэп-батл», которая опирается на типовые интонационные контуры смыслопорождения дискурсивных посылов-практик с учетом вариативно-регулятивной реализации таких контуров в политическом взаимодействии агонально-эристического типа. Важным звеном смыслоритмической модели «политический рэп-батл» признается эмоциональная составляющая, которая подкрепляется функционально-семантическим (прагма-эристическим) компонен-

том «контентной правды», инкорпорированным в дискурсивную практику рэпера, чтобы формировать общую тональность «психоэмоционального тренда современного социума», направленного на «доминирование homo sentiens (а порой даже homo vulgaris / homo obscenus) над homo sapiens» – в трактовке В.И. Шаховского [13, с. 41–43] – в коммуникативном пространстве политической агонально-эристической дискурсии. В этих обстоятельствах очевидно, что обозначенный в цитате В.И. Шаховского «психоэмоциональный тренд современного социума», направленный, как представляется, на описание доминирующих форсажных форм поведения homo loquens в коммуникативном пространстве своего образа жизни, целесообразно рассматривать в качестве программного завещания или наказа известного российского ученого, коллеги и друга продолжать дальнейшие исследования роли эмоционального фактора как фактора правды в вербальном поведении человека, фактора, способного регулятивно ингибировать эмоциональную агрессию в сценариях жизни членов общества.

Список литературы

1. Белый А. О смысле познания. Минск, 1991.
2. Вейдле В.В. Эмбриология поэзии. Статьи по поэтике и теории искусства / сост., коммент. и послесл. И.А. Доронченкова. М., 2002.
3. Джалагония Л.А. Взаимосвязь речи и музыки как форм человеческого общения // *Вопр. психологии*. 2001. № 1. С. 130–133.
4. Козуров Д. Комсомольская Правда от 15 августа 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kp.ru/daily/26718/3743840/> (дата обращения: 29.01.2022).
5. Мандельштам О.Э. Слово и культура. Статьи / сост. и прим. П. Нерлера; вступ. ст. М.Я. Полякова. М., 1987.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 23-е изд., испр. / под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1990.
7. Романов А.А. «Окно дискурса» как регулятивный механизм распространения и внедрения «вирусной» информации: два подхода к проблеме [Электронный ресурс] // *Мир лингвистики и коммуникации*. 2016. № 4. С. 1–35. URL: http://tverlingua.ru/archive/046/01_46.pdf (дата обращения: 29.01.2022).
8. Романов А.А. Специфика дигитальной коммуникации в свете демонстративных «форсажных» регулятивов // *Научные приоритеты в АПК: Инновации, проблемы, перспективы развития: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. Тверь, 22–23 окт. 2019 г. Тверь, 2019. Ч. 2. С. 279–285.*

9. Романов А.А., Романов Л.А. Демонстративы как маркеры сетевого поведения Я-медиа в цифровой коммуникации // *Настоящее и будущее стилистики: сб. науч. ст. Междунар. научн. конф. (13–14 мая 2019 г. МГУ им. М.В. Ломоносова)*. М., 2019. С. 633–640.
10. Романов А.А., Романова Л.А. Регулятивные маркеры «самофорсажного» поведения Homo Digitalis в сетевой коммуникации [Электронный ресурс] // *Мир лингвистики и коммуникации*. 2019. № 4. С. 62–91. URL: http://tverlingua.ru/archive/058/4_58.pdf (дата обращения: 20.01.2022).
11. Романов А.А., Романова Л.А. Вербальная агрессия в профессиональной коммуникации: моногр. Тверь, 2018.
12. Романов А.А., Ульянич Г.А. Мелодийный дискурс как информационный медиум в системе публичных коммуникаций: моногр. М.; Тверь, 2014.
13. Шаховский В.И. Разнообразие дистрибуций в социоэмотивном коммуникативном пространстве // *Дискурс в социокультурном пространстве: коммуникативные механизмы и ментальные структуры его репрезентации: сб. науч. тр., посвящ. юбилею проф. А.А. Романова*. М., 2021. С. 21–45.
14. Шаховский В.И. Реализация эмотивного кода в языковой игре // *Эмотивный код языка и его реализация: кол. моногр. / Н.С. Болотнова, А.А. Водяха, П.С. Волкова и др.; редкол.: В.И. Шаховский (науч. ред.) и др. Волгоград, 2003*. С. 7–18.
15. Шаховский В.И., Сорокин Ю.А., Томашева И.В. Текст и его когнитивно-эмотивные метаморфозы (межкультурное понимание и лингвоэкология): моногр. Волгоград, 1998.
16. Шаховский В.И., Тахтарова С.С. Мейотические формы отклонения от истины // *Логический анализ языка: танатография эроса: между ложью и фантазией: сб. ст. и очерков / Рос. акад. наук, Ин-т языкознания; отв. ред. Н.Д. Арутюнова*. М., 2008. С. 334–343.
17. Langisch L. Repräsentation von Geschlechterrollen in female Rap-Battles [Electronic resource] // *Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik*. 2012. № 8. S. 1–44. URL: <https://portal.uni-freiburg.de/sdd/fragl/langisch2012.8> (дата обращения: 29.01.2022).
18. Lüdtke S. Männlichkeit im HipHop-Diskurs // *Budrich Journals. Freiburger Geschlechter Studien*. 2007. Is. 21. S. 175–189.
19. Reitsamer R., Prokop R. HipHop Linguistics, Street Culture und Ghetto- Männlichkeit // *Kultur Active Gestalten*. 2013. Is. 2. S. 1–12.
20. Romanov A., Romanova L., Novoselova O. Communicative Construct of the Composite Threat-performatives // *Procedia: Social and behavioral Sciences*. 2015. № 206. P. 71–75.
21. Romanov A., Romanova L. Network behavior of Homo Digitalis in combined communication space // *International Scientific and Practical Conference “Man. Society. Communication”*: European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 2021. Vol. 108. P. 1199–1206.
22. Romanov A.A., Romanova L.A. Communicative construct as “tunnel window” of media discursive reality // *Fundamental and Applied Studies in EU and CIS Countries: The VII International Academic Congress (United Kingdom, Cambridge, England, 26–28 February 2017)*. Papers and Commentaries. Vol. VII. Cambridge, 2017. P. 512–518.

* * *

1. Belyj A.O. smysle poznaniya. Minsk, 1991.
2. Vejdlle V.V. Embriologiya poezii. Stat'i po poetike i teorii iskusstva / sost., komment. i poslesl. I.A. Doronchenkova. M., 2002.
3. Dzhalongiya L.A. Vzaimosvyaz' rechi i muzyki kak form chelovecheskogo obshcheniya // *Vopr. psihologii*. 2001. № 1. S. 130–133.
4. Kozurov D. Komsomol'skaya Pravda ot 15 avgusta 2017 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.kp.ru/daily/26718/3743840/> (дата обрashcheniya: 29.01.2022).
5. Mandel'shtam O.E. Slovo i kul'tura. Stat'i / sost. i prim. P. Nerlera; vstup. st. M.Ya. Polyakova. M., 1987.
6. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka. 23-e izd., ispr. / pod red. N.Yu. Shvedovoj. M., 1990.
7. Romanov A.A. «Okno diskursa» kak regulativnyj mekhanizm rasprostraneniya i vnedreniya «virusnoj» informacii: dva podhoda k probleme [Elektronnyj resurs] // *Mir lingvistiki i kommunikacii*. 2016. № 4. S. 1–35. URL: http://tverlingua.ru/archive/046/01_46.pdf (дата обрashcheniya: 29.01.2022).
8. Romanov A.A. Specifika digital'noj kommunikacii v svete demonstrativnyh «forsazhnyh» regulativov // *Nauchnye priority v APK: Innovacii, problemy, perspektivy razvitiya: sb. nauch. tr. po materialam Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Tver'*, 22–23 okt. 2019 g. Tver', 2019. CH. 2. S. 279–285.
9. Romanov A.A., Romanov L.A. Demonstrativy kak markery setevogo povedeniya Ya-media v digital'noj kommunikacii // *Nastoyashchee i budushchee stilistiki: sb. nauch. st. Mezhdunar. nauchn. konf. (13–14 maya 2019 g. MGU im. M.V. Lomonosova)*. М., 2019. S. 633–640.
10. Romanov A.A., Romanova L.A. Regulativnye markery «samoforsazhnogo» povedeniya Homo Digitalis v setevoy kommunikacii [Elektronnyj resurs] // *Mir lingvistiki i kommunikacii*. 2019. № 4. S. 62–91. URL: http://tverlingua.ru/archive/058/4_58.pdf (дата обрashcheniya: 20.01.2022).
11. Romanov A.A., Romanova L.A. Verbal'naya agressiya v professional'noj kommunikacii: monogr. Tver', 2018.

12. Romanov A.A., Ul'yanich G.A. Melolijnyj diskurs kak informacionnyj medium v sisteme publicnyh kommunikacij: monogr. M., Tver', 2014.

13. Shahovskij V.I. Raznoobrazie distribucij v socioemotivnom kommunikativnom prostranstve // Diskurs v sociokul'turnom prostranstve: kommunikativnye mekhanizmy i mental'nye struktury ego reprezentacii: sb. nauch. tr., posvyashch. yubileyu prof. A.A. Romanova. M., 2021. S. 21–45.

14. Shahovskij V.I. Realizaciya emotivnogo koda v yazykovoj igre // Emotivnyj kod yazyka i ego realizaciya: kol. monogr. / N.S. Bolotnova, A.A. Vodyaha, P.S. Volkova i dr.; redkol.: V.I. Shahovskij (nauch. red.) i dr. Volgograd, 2003. S. 7–18.

15. Shahovskij V.I., Sorokin Yu.A., Tomasheva I.V. Tekst i ego kognitivno-emotivnye metamorfozy (mezhhkul'turnoe ponimanie i lingvoekologiya): monogr. Volgograd, 1998.

16. Shahovskij V.I., Tahtarova S.S. Meioticheskie formy otkloneniya ot istiny // Logicheskij analiz yazyka: tanatografiya erosa: mezhdru lozh'yu i fantaziej: sb. st. i ocherkov / Ros. akad. nauk, In-t yazykoznanija; otv. red. N.D. Arutyunova. M., 2008. S. 334–343.



The role of the poetic rhythmic in developing the agonal-eristic tonality of the discursive practices of the political rap battle

The article deals with the study of the agonal-eristic tonality of the discursive practices of the communicative construct "political rap battle". The eristic tonality provides an emotional accompaniment to combat actions compared to the agonal practices of rappers, applicable in a verbal contest or a rap battle to win over an opponent in a wide and accessible way. The parameters of the eristic tonality of the discursive rap practices are highlighted which involve the definition of the intonational background, forming a pragmatic charge for an unconditional victory over an opponent.

Key words: *discourse, discursive practice, competition, rap battle, emotional tone, eristic.*

(Статья поступила в редакцию 21.02.2022)

С.Г. ВОРКАЧЕВ
(Краснодар)

ИДЕЯ НАЦИИ В БЛАЗОНИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГЕРАЛЬДИКИ ПОРТУГАЛОГОВОРЯЩИХ СТРАН

Памяти
Виктора Ивановича Шаховского

На материале текстов блазонирования национальной геральдики португалоязычных стран исследуются лексические средства вербализации национальной идеи, в составе которой выделяются семантические блоки власти, территории и населения/народа. Устанавливается, что классические символы власти здесь полностью отсутствуют; территория символизируется через образы флоры, фауны, ландшафта, крупных сооружений и административное деление страны, а символика населения/народа сводится исключительно к образам оружия и инструментов труда, с помощью которых народ защищает суверенитет своей страны и создает ее экономическое благополучие.



Ключевые слова: *национальная символика, нация, национальная идея, герб, блазон, блазонирование, семантический блок.*

Обязательным атрибутом суверенитета любой страны выступает национальная (государственная) символика – гимн, герб и флаг, функционирующие как средство социальной организации нации и выражения ее самосознания. Герб, безусловно, – наиболее информативный из образных государственных символов, созданный на основе блазона – словесного описания по особым геральдическим правилам. Подобное описание первично, оно имеет правовой статус и выступает единственным эталоном герба, в пределах которого допускаются любые художественные интерпретации его изображения [4, с. 45–50].

Если в национальной гимнии отражается идея патриотизма [2, с. 38], то в национальной геральдике, соответственно, будет отражаться идея нации (государства), репрезентированная в национальной лексикографии: в толковании слова «нация».

Наблюдения над представлением имени «нация» в португальской лексикографии [5–8] позволяют выделить в семантическом составе национальной идеи три базовых смыс-

ловых блока, образующих единое целое в концепте независимого государства: 1) население / народ (*conjunto das pessoas, dos individuos*); 2) территорию (*região ou território estabelecido; país, pátria, região*) и 3) власть (*poder, estado*) [3, с. 223–224]. Часть геральдической символики, однако, имеет всеобщий характер и относится к стране в целом.

Исследование блазонирования национальной геральдики португалоязычных стран производилось на материале текстов описания гербов этих государств на сайтах «Википедия» на португальском языке (wikipedia.org/wiki/Brasão_de_armas_de_) и сайтах соответствующих посольств.

Португалоговорящие страны – это то, что осталось от некогда великой Португальской колониальной империи: страны, в которых португальский язык является государственным (официальным) – сама Португалия, Ангола, Бразилия, Восточный Тимор, Гвинея-Бисау, Кабо-Верде, Мозамбик, Сан-Томе и Принсипи. Португальский язык является официальным языком и в Макао, но Макао всего лишь автономный район Китая, а не государство. Хотя распад Португальской колониальной империи был далеко не безболезненным – обретение независимости сопровождалось ожесточенной борьбой с центральной властью в Анголе, Мозамбике, Восточном Тиморе, Гвинеи-Бисау и Кабо-Верде, португалоговорящие страны в 1996 г. объединились в Содружество португалоязычных стран (*Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*) по образу и подобию Британского содружества наций и Франкофонии.

Обретение суверенитета и формирование собственного независимого государства, естественно, привели к необходимости создания собственной государственной символики – флага, гимна и герба, вербальное описание флага и герба фиксировалось в официальных документах – в конституции и в различных постановлениях и указах. Так, государственный герб Бразилии был принят в 1889 г., Гвинеи-Бисау – в 1973, Сан-Томе и Принсипи – в 1975, Анголы и Мозамбика – в 1990, Кабо-Верде – в 1992; первая редакция герба Восточного Тимора появилась в 1975 г., а современная – в 2007.

Государственные гербы всех португалоязычных стран, за исключением, может быть, Сан-Томе и Принсипи, далеко не соответствуют средневековым геральдическим канонам. Не у всех у них есть даже щит – обязательное основное гербовое поле, на которое наносят

ся геральдические знаки, не говоря уже о факультативных составляющих герба – короне (навершии), шлеме, бур(е)лете, мантии, щитодержателях и девизной ленте. Так, щит (*escudo*) отсутствует на гербе Гвинеи-Бисау, только на гербе Португалии щит имеет испанскую форму – квадратную с округлением внизу. Щиты на гербах прочих португалоязычных государств любой, но только не «португальской» формы: щит на гербе Кабо-Верде круглый, на гербах Анголы и Сан-Томе и Принсипи – овальный с заострением книзу, на гербе Восточного Тимора – треугольный перевернутый, Бразилии – в форме пятиконечной звезды, Мозамбика – в форме зубчатого круга. Место короны на гербах Гвинеи-Бисау, Мозамбика занимает навершие в виде звезд, а на гербе Сан-Томе и Принсипи – в виде отвеса (*gruto*); щитодержатели (*suportes*) из мира фауны (попугай и сокол) присутствуют на гербе Сан-Томе и Принсипи, на гербе Бразилии это ветки растения кофе и табака, на гербах Португалии и Гвинеи-Биссау – ветки оливы; шлема и мантии нет нигде, бурлет – только на гербе Сан-Томе и Принсипи. Тем не менее, надписи на девизной ленте присутствуют на гербах всех португалоязычных государств, за исключением Португалии. Ближе всего к классической форме стоит, конечно, герб Сан-Томе и Принсипи, на котором присутствуют пять геральдических составляющих.

Власть

Классические символы как монархической (корона, шлем, орел, лев, меч), так и республиканской (ликторский пучок) власти в национальной геральдике португалоязычных стран полностью отсутствуют. С известной натяжкой к символике власти можно, наверное, отнести изображение сокола (*falcão*) на гербе Сан-Томе и Принсипи – хищной птицы, «с такой же символической ролью, как орел в горных местностях» [1, с. 254], однако сокол чаще всего служит эмблемой «мужского благородства, рыцарства и идеального соединения таких качеств мужчины, как храбрость и ум, с силой и красотой» [4, с. 429], и лишь на Арабском Востоке он имеет статус символа, связанного с верховной властью [Там же]. К числу символов власти можно бы, наверное, отнести также изображение автомата Калашникова на гербах Мозамбика и Восточного Тимора (*uma arma Kalashnikov AK-47 Galaxi*), который заменяет собой маоистскую винтовку, «рождающую власть», но в толковании геральдической символики Мозамбика автомат символизирует сопротивление колониализму, вооружен-

ную борьбу за национальное освобождение и защиту суверенитета (a luta de resistência ao colonialismo, a Luta Armada de Libertação Nacional e a defesa da soberania).

Т е р р и т о р и я

В национальной геральдике португалоязычных стран территория символизируется, прежде всего, через образы флоры (15 появлений на 8 гербах), за которыми следуют со значительным отрывом образы фауны (три появления и гербах трех стран), образы ландшафта (два появления на гербах двух стран), административное деление страны (два появления на гербах двух стран) и крупные сооружения (6 появлений на гербе одной страны).

Символ мира – оливковая ветвь – присутствует на гербах Гвинеи-Бисау (две ветви) и Португалии (две ветви), две пальмовые ветви символизируют победу в борьбе за независимость (as palmas simbolizam a vitória conquistada na luta pela independência nacional) на гербе Кабо-Верде. На гербах Анголы Мозамбика и Восточного Тимора изображены початки кукурузы (maçarcocas de milho), символизирующие важность этого продукта в экономике страны (representando a importância dessas culturas na economia). На гербе Бразилии изображены ветвь кофейного дерева с плодами (um ramo de café frutificado) и цветущая ветвь табака (um ramo de fumo florido), ветка хлопчатника (um ramo de algodão) изображена на гербе Анголы, сахарный тростник (uma planta de cana de açúcar) изображен на гербе Мозамбика, дерево какао – на гербе Сан-Томе и Принсипи, колос риса с двумя листьями (uma espiga e duas folhas de arroz) – на гербе Восточного Тимора.

Фауна в национальной геральдике португалоязычных стран представлена соколом (um falcão) и попугаем (um papagaio) на гербе Сан-Томе и Принсипи и желтой раковинной (concha amarela) на гербе Гвинеи-Бисау. Из образов ландшафта здесь представлены океан (oceano) на гербе Мозамбика, море на гербе Кабо-Верде, символизирующее ностальгию (o mar simboliza nostalgia), и гора Рамелау (Monte Ramelau) на гербе Восточного Тимора. Административное деление страны представлено на гербе Бразилии – 27 звезд, обозначающих двадцать шесть штатов и Федеральный округ, десять звезд на гербе Кабо-Верде символизируют десять островов архипелага (as estrelas representam as dez ilhas que formam o arquipélago de Cabo Verde), на гербе Мозамбика можно видеть изображение карты страны (um mapa de Moçambique). И, наконец, из крупных

сооружений на гербе Португалии можно видеть семь замков золотого цвета, обозначающих мавританские замки, завоеванные Португалией во время Реконксты (a bordadura de vermelho carregada de sete castelos de ouro representa, segundo a tradição, o antigo reino mouro do Algarve, conquistado por Afonso III em 1249).

Из более мелких артефактов в качестве символов национальной геральдики португалоязычных стран присутствуют зубчатое колесо/шестерня (uma roda dentada/uma engrenagem), символизирующее промышленность и ее работников (simbolizando os operários e a indústria) на гербах Анголы и Мозамбика; отвес (um prumo) на гербе Кабо-Верде, символизирующий конституцию страны (o prumo simboliza verticalidade e rectidão as quais constituem a “chave abóbada” da constituição cabo-verdiana), и армиллярная сфера (esfera armilar) на гербе Португалии, символизирующая значение Португалии в эпоху Великих географических открытий (representa a expansão marítima dos Portugueses ao longo dos séculos XV e XVI).

Н а с е л е н и е / н а р о д

Поскольку образов коренного населения португалоязычных стран, как это происходит в геральдике стран англоговорящих, и образов предметов специфически национальной материальной культуры, связанных с народом, населяющим страну герба, как это происходит, например, в национальной геральдике стран бывшего СССР, в геральдике португалоязычных стран нет, символика населения/народа здесь сводится исключительно к образам оружия и инструментов труда, с помощью которых народ защищает суверенитет своей страны и создает ее экономическое благополучие.

Из образов оружия здесь самым популярным оказывается автомат Калашникова, о котором уже шла речь и который присутствует на гербах Восточного Тимора и Мозамбика. На гербе Анголы фигурирует мачете, олицетворяющий революцию, в результате которой страна обрела независимость (uma machete, representando a revolução pela qual Angola obteve a independência); на гербе Восточного Тимора – лук (um arco), стрела (uma flecha) и копье (uma lança). Символика меча (uma espada) на гербе республиканской Бразилии в блонировании никак не оговаривается, поэтому логично предположить, что здесь речь идет о защите страны, а не о символе монархической власти.

Инструмент сельскохозяйственного труда – мотыга (uma enxada) – представлен на гер-

бах Анголы и Мозамбика, где он символизирует работников сельского хозяйства (*agricultores, o campesinato*).

Наиболее частотный астральный знак в геральдике португалоязычных стран, безусловно, звезда (*uma estrela*) – символ высоких устремлений и эмблема счастья [4, с. 154], которая изображена на гербах семи государств. Золотая пятиконечная звезда изображена на гербе Анголы, десять золотых звезд по числу островов расположены на гербе Кабо-Верде, красная пятиконечная звезда (*uma estrela vermelha*) венчает герб Мозамбика, белая пятиконечная звезда (*uma estrela branca de cinco pontas*) видна на гербе Восточного Тимора, синяя пятиконечная звезда – символ принадлежности страны к Африке – видна на гербе Сан-Томе и Принсипи, черная пятиконечная звезда (*uma estrela negra de cinco pontas*), также традиционный символ Африки (*a estrela Negra de África*), запечатлена на гербе Гвинеи-Бисау. Больше трех десятков звезд украшают герб Бразилии: 27 серебристых звезд (*estrelas de prata*) обозначают двадцать шесть штатов Бразилии и один Федеральный округ, еще пять расположены в форме креста и символизируют созвездие Южного креста (*o Cruzeiro do Sul*). Еще одна пятиконечная звезда выступает в качестве основы гербового щита (*escudo ficará pousado numa estrela partida e gironada*), а золотое сияние вокруг герба имеет форму 20-конечной звезды (*uma estrela de vinte pontas*), т. е. солнца как звезды, число лучей которой превышает 16 [Там же, с. 160].

Солнце (*o sol*), источник жизни и света, изображено на гербах трех португалоязычных государств: на гербе Анголы оно почему-то коричневое (*estranhamente marrom*) и символизирует новое начало (*um novo começo*); встающее солнце на гербе Мозамбика красноватого цвета (*de cor avermelhada*) и символизирует новую созидательную жизнь (*a nova vida em construção*); на гербе Восточного Тимора присутствуют лишь солнечные лучи белого цвета (*raios de sol de branca cor*).

К христианской символике в национальной геральдике португалоязычных стран можно отнести лишь пять маленьких синих щитов (*cinco escudetes de azul*) на гербе Португалии, расположенных в форме креста, внутри каждого из которых изображены еще по пять серебряных медальонов (*cinco besantes de prata*), расположенных в форме андреевского креста (*postos em cruz de Sto. André*), происхождение первых по легенде восходит к мифиче-

ской битве при Урике, в ходе которой Иисус Христос явился королю Алфонсо Энрикешу и пообещал ему победу, если тот включит в свой герб раны Христа (*se adoptasse por armas as suas chagas*). В то же самое время идеологическая, леворадикальная и социалистическая символика представлена на гербах Анголы и Мозамбика пятиконечной звездой – эмблемой социализма, символизирующей дух международной солидарности (*espírito de solidariedade internacional*).

Идея нации, по большому счету, – это та же идея патриотизма, только в несколько иной ипостаси, и, естественно, в символике национальной геральдики присутствуют базовые концепты любви к своей земле. В национальной геральдике португалоязычных стран готовность защищать родину, как уже отмечалось, передают образы оружия на гербах Анголы, Бразилии, Гвинеи-Бисау и Мозамбика; символом свободы-независимости выступает факел (*archote*) на гербе Кабо-Верде (*o archote simboliza a liberdade conquistada após muitos anos de luta*), а равносторонний треугольник – символом национального единства (*o triângulo equilátero simboliza unidade*).

Передаются символически в национальной геральдике португалоязычных стран также и идеалы, к достижению которых призывается нация: тот же треугольник на гербе Кабо-Верде символизирует заодно и равноправие в демократической системе (*igualdade de direitos civis reconhecidos ao povo pelo sistema democrático*); книга на гербах Анголы, Восточного Тимора и Мозамбика символизирует стремление к знаниям (*o livro simboliza a educação*); отвес (*um prumo*) на гербе Кабо-Верде символизирует справедливость правосудия. Что символизируют три звена цепи на гербе Кабо-Верде, в блазонировании никак не оговаривается, остается предполагать, что символизируют они разорванные цепи рабства.

Девизные ленты, как уже говорилось, представлены на всех гербах португалоязычных стран, за исключением Португалии. На трех из них (Ангола, Кабо-Верде и Мозамбик) на девизной ленте начертано официальное название государства (*República de Angola, República de Cabo Verde, República de Moçambique*), на гербе Бразилии две надписи – название государства (*República Federativa do Brasil*) и дата его основания (*15 de novembro de 1889*). Однако на гербе Гвинеи-Бисау лента уже содержит именно девиз (*lema, divisa*) как надпись, отражающую основные принци-

пы деятельности и идеалы: *Unidade, Luta, Progresso* («Единство, Борьба, Прогресс»). На гербе Сан-Томе и Принсипи, помимо официального названия страны (*República Democrática de São Tomé e Príncipe*), сформулирован национальный девиз *Unidade, Disciplina, Trabalho* («Единство, Дисциплина, Труд»), на гербе Восточного Тимора, помимо названия страны (*República Democrática de Timor-Leste*), девиз *Unidade, Acção e Progresso* («Единство, Действие и Прогресс»), отражающий базовые ценности, на которых зиждется единство страны (*os valores básicos em que deve basear-se a convivência do seu povo*).

Итак. Наблюдения над представлением имени «нация» в португальской лексикографии позволяют выделить в семантическом составе национальной идеи три таких базовых смысловых блока, образующих единое целое в концепте независимого государства, как *власть, территория и население/народ*.

Государственные гербы большинства португалоязычных стран далеко не соответствуют средневековым геральдическим канонам: не все они содержат даже щит – обязательное основное гербовое поле, не говоря уже о факкультативных составляющих. Ближе всего к классической форме стоит герб Сан-Томе и Принсипи с пятью геральдическими составляющими.

Классические символы власти (как монархической, так и республиканской) в национальной геральдике португалоязычных стран полностью отсутствуют. Территория здесь символизируется в первую очередь через образы флоры, за ними следуют со значительным отрывом образы фауны, образы ландшафта, административное деление страны и образы крупных сооружений. Символика населения/народа в геральдике португалоязычных стран сводится исключительно к образам оружия и инструментов труда, с помощью которых народ защищает суверенитет своей страны и создает ее экономическое благополучие.

Наиболее частотный астральный знак в геральдике португалоязычных стран – звезда, которая изображена на гербах семи государств, в то время как солнце изображено на гербах трех государств. К христианской символике здесь относятся лишь пять маленьких синих щитов на гербе Португалии, расположенных в форме креста. Идеологическая, леворадикальная и социалистическая символика представлена пятиконечной звездой – эмблемой социализма.

В символике национальной геральдики португалоязычных стран присутствуют базовые концепты патриотизма: готовность защищать родину передают образы оружия; символом свободы-независимости выступает факел, а равносоставленный треугольник – символом национального единства. Передаются символически также и идеалы, к достижению которых призывается нация: треугольник на гербе Кабо-Верде символизирует и равноправие в демократической системе; книга символизирует стремление к знаниям; отвес символизирует справедливость правосудия. Национальные идеалы в геральдике португалоязычных стран присутствуют также в вербальной форме в виде гербовых девизов, отражающих основные принципы деятельности государства и его идеалы.

Список литературы

1. Бидерманн Г. Энциклопедия символов. М., 1996.
2. Воркачев С.Г. Национальный гимн как жанр патриотического дискурса // *Жанры речи*. 2020. № 1(25). С. 36–43. DOI: 10.18500/2311-0740-2020-125-36-43.
3. Воркачев С.Г. В чаше символов: образ в языке и культуре. Краснодар, 2021.
4. Похлебкин В.В. Словарь международной символики и эмблематики. М., 2001.
5. Almeida Costa J., Sampaio e Melo A. *Dicionário da língua portuguesa*. Porto, 1975.
6. *Léxico: Dicionário de Português On line* [Electronic resource]. URL: <https://www.lexico.pt/nacao/> (дата обращения: 19.01.2022).
7. *Símbolos nacionais* [Electronic resource]. URL: <https://embaixadaportugal.org.za> (дата обращения: 19.01.2022).
8. *Sinónimos Online – dicionário de palavras em português* [Electronic resource]. URL: <https://sinonimos-online.com/nacao.html> (дата обращения: 19.01.2022).
9. *Sinónimos.woxikon* [Electronic resource]. URL: <https://sinonimos.woxikon.es/pt/nacao> (дата обращения: 19.01.2022).

* * *

1. Bidermann G. *Enciklopediya simvolov*. M., 1996.
2. Vorkachev S.G. *Nacional'nyj gimn kak zhanr patrioticheskogo diskursa* // *Zhanry rechi*. 2020. № 1(25). S. 36–43. DOI: 10.18500/2311-0740-2020-125-36-43.
3. Vorkachev S.G. *V chashche simvolov: obraz v yazyke i kul'ture*. Krasnodar, 2021.
4. Pohlebkin V.V. *Slovar' mezhdunarodnoj simboliki i emblematiki*. M., 2001.

*The idea of nation
in blazoning the national heraldry
of the Portuguese-speaking countries*

The article deals with the study of the lexical means of the verbalization of the national idea on the basis of the texts of blazoning the national heraldry of the Portuguese-speaking countries, containing the semantic units of the authorities, territories and population/people. There is stated that the classical symbols of the authorities are totally absent, the territory is symbolized by the means of the images of flora, fauna, landscape, large constructions and administrative division of the country; the symbolism of the population/people is reduced to the images of the weapon and working tools with the use of which people protect the sovereignty of their country and create its economic well-being.

Key words: *national symbolism, nation, national idea, emblem, blazon, blazoning, semantic unit.*

(Статья поступила в редакцию 14.02.2022)

В.И. КАРАСИК
(Москва)

**КАРУСЕЛЬ
КАК ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ
СИМВОЛ**

Памяти
Виктора Ивановича Шаховского

Рассматриваются символические характеристики концепта «карусель». Показано, что основные направления символизации карусели в языковом сознании сводятся к пониманию этого объекта как повторяющегося неподконтрольного движения по кругу, как отрыва от реальности, как суеты, как удовольствия, которое должно быть дозированным, как иллюстрации абсурдности бытия.

Ключевые слова: *карусель, символ, концепт, образ, ценность.*

Лингвокультурные символы играют особую роль в языковой картине мира. Будучи образами с высокой ценностной значимостью, такие символы обладают интегративной си-

лой, становясь центрами притяжения для разных концептов, норм поведения, жизненных установок, объединяющих всех носителей определенной культуры. Изучение лингвокультурных символов неоднократно привлекало внимание исследователей [3; 5; 7; 10; 14]. С позиций общей семиотики символы рассматриваются как особый тип знаков, отличительным признаком которых является заложенная в них программа действий для их интерпретаторов [8; 9; 13; 15; 20]. Вместе с тем активно разрабатывается лингвокультурное осмысление художественных символов – наиболее значимых для культуры образов, насыщенных ценностными ассоциациями и допускающими множественное истолкование [1; 11; 12; 16; 17; 21]. Ценностные ассоциации закономерно вызывают эмоциональный отклик, их переживание является ключевым в общении [19].

Референты лингвокультурных символов весьма разнообразны, они относятся к явлениям природы, прецедентным феноменам, личностям и артефактам. К числу таких референтов относится карусель – «вращающаяся площадка с сиденьями в форме лошадок, экипажей, лодок и пр., служащая для катанья на ярмарках, народных гуляньях и т. п.» (ССРЛЯ). Символическая значимость карусели обусловлена назначением этого механического устройства, используемого для массового развлечения, обычно для детей, идеей вращения вокруг оси и возможного приятного головокружения.

По данным этимологических словарей, слово *карусель* в русский язык пришло из французского (*carrousel*), туда – из итальянского (*carosello*), в итальянский – из арабского, в котором отражено типичное развлечение детей – катание на деревянных лошадках (*kurraj* – a play with wooden horses), исходным обозначением является персидское слово *kurra(k)* – «жеребенок» (Черных; Klein). В славянских языках внутренняя форма слова наглядно показывает внешний вид этого аттракциона: *въртележка* (болг.), *вртешка* (серб.), *kolotoč* (чешск.), т. е. то, что вращается или имеет форму кольца. В английском языке наряду с лексемой *carousel* используется фразеологическое обозначение *merry-go-round* (букв. «веселое движение по кругу»), в турецком этот концепт обозначен как *atlıkarınca* (*atlık* – «лошади», *arnica* – «послед»), в греческом *στροβιλόδρομιο* [*strovilodrómio*] (*στροβίλο* – «поворот», *drómio* – «дорога»), в китайском –

旋转木马 [xuán zhuǎn mù mǎ] (букв. «движение по кругу на деревянных лошадках»). Можно заметить, что в разных языках используются в качестве мотивирующих признаков образы движения по кругу и типичные сидения, используемые на карусели, – деревянные лошадки.

В справочной литературе о символах карусель ассоциируется с кругом, колесом, быстрым движением и полетом, поэтому в качестве сидений фигурируют лошади или птицы. Движение по кругу ориентировано на центральную ось, осмысливаемую символически как небесный столп, который является основой колеса жизни. Отсюда вытекают идеи круговорота, смены времен года, начала, конца, возрождения, реинкарнации и т. д. Отмечено, что в разных культурах, от Алтая до Скандинавии, в мифологических картинах мира боги привязывали своих коней к мировому столпу [2; 4; 18].

Ассоциативные признаки слова *карусель* в беллетристике и публицистике (по данным Национального корпуса русского языка) сводятся к следующему смысловым переносам.

Образ карусели обозначает нескончаемый циклический бег времени: *По-прежнему кружилась и подпрыгивала разноцветная карусель, отмечались дни рождения, переходящие в затяжные праздники, праздники по поводам и без оных, – а уж эти-то и были самыми упоительными* (К. Арутюнова); *...Должно быть весело, не допускать докладов о деятельности школы, об «общих задачах наступающего года».* *Закружилась-завертелась карусель, каждый день...* (Е. Мушкина); *Значит, приходилось все-таки задумываться о странностях своей судьбы. С чего вдруг закрутилась эта карусель? Где же она, эта отправная точка?* (А. Моторов).

Подчеркивается неконтролируемость карусельного круговорота событий: *Вечером я никак не мог заснуть, маялся, ворочался с боку на бок, а в голове у меня крутилась какая-то сумасшедшая карусель из газеты, «Фауста», «Первой любви» и каких-то знакомых лиц, гнусным образом превращавшихся из одного в другое* (В. Белоусова); *Безумная карусель замедляла ход, притормаживая свой бег в никуда и в ничто...* (Д. Рубина); *Правда, в последние дни карусель неожиданных событий вроде бы сблизила их* (З. Юрьев).

Акцентируется постоянное возвращение к некоторой исходной точке: *Потом действие совершает неожиданный скачок во времени и*

пространстве: мы переносимся в родную деревню Широ, где начинается праздник, мгновенно превращающийся в смертельную карусель (В. Корецкий); *Эти диалоги длились до бесконечности, по замкнутым спиральям, уходящим в темные дыры, чертова карусель, бег по кругу: остаться, чтобы уйти, уйти, чтобы остаться* (М. Гиголашвили); *Пожадничал Маклер, встали в позу доблестные оперативники, и завертелась вся эта кровавая карусель* (Н. Леонов).

Словом *карусель* обозначается жизненная суэта: *– Не жизнь, а карусель, – уныло сказал знакомый и перечислил свои заботы, обязанности и обязательства* (А. Слаповский); *Тогда завертелась беспринципная карусель по первыборам Кампоманеса* (А. Карпов).

С каруселью сравнивается бюрократическая машина: *Документы немецкому суду показались настолько убедительными, что он не задумываясь тут же им поверил, дал ход, и судебная карусель в Германии закрутилась с новой силой* (С. Мирзоев); *«Без этого кремлевская карусель власти давно бы взорвалась», – уверен профессор Шрёдер* (В. Агаев).

Заслуживает внимания сравнение прибытия и отлета самолетов с вращением карусели: *До позднего вечера над аэродромом стояла бесконечная гудящая карусель – самолеты прилетали, подвешивали бомбы, заправлялись, снова выруливали на взлетную полосу, взлетали и, собравшись в тройки, уходили на запад...* (В. Гастелло).

Приведенные примеры показывают типичное сравнение неприятных повторяющихся событий с каруселью. Подчеркиваются неконтролируемый бег времени, суэта, возвращение к одной и той же точке. Ассоциативная символика карусели в публицистике и беллетристике носит выраженный отрицательно-оценочный характер.

Символизация карусели в поэтическом тексте отличается тем, что образ крутящегося механизма порождает индивидуально-авторские обертоны смысла: *Зазвени, затруби, карусель, / Закружись по широкому кругу. / Хорошо в колеснице вдвоем / Пролетать, улыбаясь друг другу. / Обвеивает сквозным холодком / Полосатая ткань балдахина. / Барабанная слышится трель, / Все быстрее бежит карусель. / «Поцелуйте меня, синьорина»* (В. Ходасевич).

Исчезает грань между реальностью и театальной постановкой. Пребывание на карусели превращает людей в актеров, участников

комедии. Значимой характеристикой такого кружения становится нарастающая скорость механизма.

Обратим внимание на звуки, сопровождающие карусельный полет: трубят трубы и бьет барабан. Эти звуки часто осмысливаются как голос судьбы (вспомним апокалиптические трубы ангелов).

Образ карусели в поэтическом тексте трагичен. Это образ хаоса: *Други, в пьяной карусели / Исчезают верх и низ... / Кто сейчас, сорвавшись с мели, / Связно крикнет свой девиз?* (Саша Черный).

В этом хаотическом кружении исчезают верх и низ, поэт предвосхищает одно из основных ощущений постмодернизма – отсутствие ориентиров. Отметим, что эти строки написаны в эпоху революционного преобразования мира. До этого времени люди чувствовали себя как пассажиры корабля, севшего на мель. Сорвавшись с мели, они оказались во власти стихии.

В сложном ассоциативно насыщенном тексте О. Мандельштама наша планета сравнивается с каруселью: *Я очнулся: стой, приятель! / Я припомнил – черт возьми! / Это чумный предсатель / Заблудился с лошадьми! / Он безносой канителью / Правит, душу веселя, / Чтоб вертелась каруселью / Кисло-сладкая земля...* (О. Мандельштам).

Земля, на которой мы живем, имеет вкус: она кисло-сладкая. Это вкус фруктов и ягод, вкус райского сада. Чумный председатель – прямая отсылка к «Пиру во время чумы» А.С. Пушкина. С некоторыми оговорками можно сказать, что возникновение или значимое отсутствие определенного символа в поэтических текстах может служить индикатором мироощущения, свойственного эпохе.

Образ карусели встречается в стихотворениях И. Бродского. Заслуживает внимания ироничный комментарий поэта о неподконтрольности нашей жизни нашим желаниям и планам: *С той дурной карусели, / что воспел Гесиод, / сходят не там, где сели, / но где ночь застаёт* (И. Бродский).

Ссылка на поэму древнегреческого поэта Гесиода «Труды и дни» (VIII в. до н. э.) иронична по своей тональности, вероятно, из-за выраженной дидактичности античного текста: *Дома полезнее быть, оставаться снаружи опасно. / Брать – хорошо из того, что имеешь. Но гибель для духа / Рваться к тому, чего нет. Хорошенько подумай об этом. / Пей себе волю, когда начата иль кончается боч-*

ка, / Будь на середине умерен; у дна же смешна бережливость (Гесиод, пер. В. Вересаева).

И. Бродский называет жизнь дурной каруселью, поскольку человек не в силах понять замысел Бога. Очевидна переключка с Екклесиастом.

Глубокий смысл прослеживается в поэтическом символе карусельной лошадки: *И подковы сивки или каурки / в настоящем прошедшем, даже достигнув цели, / не оставляют следов на снегу. Как лошади карусели* (И. Бродский).

Такая лошадь не оставляет следов. Иначе говоря, она эфемерна. Это парадоксальное наблюдение накладывается на трудный для истолкования оксюморон *в настоящем прошедшем*. Поэт сравнивает карусельную лошадку с фольклорным конем русской сказки.

Образ плывущих друг за другом рыб существенно отличается от традиционных карусельных лошадок: *Чудовищные рыбы плывут по кругу, норовя схватить друг друга за хвост. / Двадцать пять веков крутится эта карусель. Художник, / зачем ты ее придумал? – Нет, – отвечает художник, я ничего не придумал, я – реалист* (Г. Алексеев).

В определенной мере этот индивидуально-авторский символ карусели смыкается с известным древним образом змеи, кусающей себя за хвост – Уроборосом. Перед нами энигматический образ вечности. Обратим внимание на позицию художника: в данном случае это – поиск и нахождение символов.

Интересно определение «городская карусель» в тексте современного поэта: *Я мечтал подружиться с совой, но увя, / Никогда я на воле не видел совы, / Не сходя с городской карусели. / И хоть память моя оплыла, как свеча, / Я запомнил, что ходики в виде сыча / Над столом моим в детстве висели* (А. Цветков).

Сова – традиционный символ мудрости, эта птица часто изображалась как один из атрибутов богини Афины. Поэт замечает, что нельзя приблизиться к мудрости, находясь на городской карусели.

Таким образом, индивидуально-авторская символизация карусели в поэтическом языковом сознании соответствует общим мифологическим характеристикам движения по мировому кругу, при этом возникают ассоциации с хаосом, а также энигматические смыслы, допускающие множественную открытую интерпретацию.

Заслуживают внимания повествования, герои которых преобразуются, сев на карусель.

Это происходит со старым синьором из сказки Джанни Родари «Карусель в Чезенатико»:

Как-то вечером один старый синьор посадил своего внука в красный автомобиль, а сам тоже поднялся на карусель и сел на деревянную лошадку. Ему было неудобно сидеть на ней – ноги у него были длинные и волочились по земле, и синьор смеялся. Но едва карусель закружилась... Что за чудеса! Старый синьор в одно мгновение оказался выше самого высокого небоскреба в Чезенатико, и его лошадка поскакала по воздуху прямо к облакам. Синьор посмотрел вниз и увидел сразу всю Романью – провинцию, в которой он жил, – затем всю Италию, а потом и все Землю, которая удалялась куда-то под цокот копыт его лошадки. Скоро она стала походить на маленькую голубую карусель, которая кружилась и кружилась, показывая один за другим свои материки и океаны, словно нарисованные на глобусе.

– Куда же мы едем? – удивился синьор, как вдруг увидел своего внука. Тот сидел за рулем красного, довольно облезлого автомобиля, который превратился теперь в космический корабль. Затем он рассмотрел и остальных ребят. Они спокойно и уверенно правили – кто рулем, а кто вожжами. И все мчались по своим орбитам, будто искусственные спутники (Дж. Родари).

Карусельная лошадка возносит своего героя ввысь, и тот получает возможность посмотреть на землю из космоса. Карусель превращается в волшебное средство, с помощью которого можно чудесным образом оторваться от реальности.

В ином ключе идея карусели раскрыта в одноименном ироничном рассказе Михаила Зощенко:

Вот, братцы мои, придется нам некоторое время обождать с бесплатностью. Нельзя сейчас.

Скажем, бесплатно все. А мы никакой меры не знаем. Думаем, ежели бесплатно, так и при, ребята, всем скопом.

Как однажды на первомайских праздниках поставили карусель на площади. Ну, народ повалил, конечно. А тут парень какой-то случился. Из деревни, видимо.

– Чего, – спрашивает парень, – бесплатно крутит?

– Бесплатно!

Сел этот парень на карусель, на деревянную лошадку, и до тех пор крутился, покуда не помертвел весь.

Сняли его с карусели, положили на землю – ничего, отдышался, пришел в себя.

– Чего, – говорит, – крутит еще?

– Крутит...

– Ну, – говорит, – я еще разочек... Бесплатно, все-таки.

Через пять минут снова его сняли с лошади.

Снова положили на землю.

Рвало его, как из ведра.

Так вот, братишки, обожждать требует (М. Зощенко).

Катание на карусели показано как аллегория земных удовольствий, избыточное количество которых приносит людям вред. Это тривиальная идея, которая выражена в различных назидательных нарративах.

Символический потенциал концепта «карусель» закономерно приводит писателей к тому, чтобы это слово становилось заглавием для сборников рассказов. Идея понятна: движение по кругу дает возможность соединить порой несоединимые вещи. Эту мысль четко выразил Харуко Мураками в предисловии к своей книге «Ничья на карусели»:

Чем больше ты слушаешь чужие истории, чем больше наблюдаешь сквозь них чужую жизнь, тем больше тебя охватывает бессилие. Осадок и есть то самое бессилие. Суть бессилия в том, что нам некуда идти. В нашем распоряжении – подвижная система под названием «наша жизнь», в которую мы можем себя вписать, но эта же система одновременно предусматривает и нас самих. Как карусель – мы всего лишь вращаемся в определенном месте с определенной скоростью. Наше вращение никуда не направлено. Ни выйти, ни пересечь. Мы никого не обгоняем, и никто не обгоняет нас. При том для сидящих на карусели это вращение кажется яростной ничьей с воображаемыми врагами.

Вероятно, именно по этой причине факт может выглядеть странно неестественным в той или иной ситуации. Подавляющая часть внутренней силы, которую мы зовем волей, исчезает, едва возникнув, однако мы не в состоянии этого признать, и пустота оборачивается странными и неестественными искривлениями на разных этапах нашей жизни (Харуко Мураками).

Карусель становится символом воображаемой реальности, в которую мы погружены и которую остро переживаем. Замечу, что в греческом языке удивительно точно обозначен концепт «развлечение» – ψυχαγωγία [psychoagogía] – букв. «душа» + «ведение». Символ ка-

русели смыкается с символом зеркального лабиринта.

Русский писатель-сатирик С. Альтов объединил в сборнике рассказов под заглавием «Карусель» свои наблюдения над характерами и обстоятельствами. Приведу его комментарий к известной басне И.А. Крылова:

Лебедь, рак да щука

...Воз по-прежнему оставался на том же месте. Хотя рак добросовестно пятался назад, щука изо всех сил тянула в воду, а лебедь в поте лица рвался в облака.

Всем троим приходилось нелегко, зато они были при деле.

Но вот однажды ночью местные хулиганы перерезали постромки и скрылись.

Едва рассвело, рак привычно попятился назад, щука, изогнувшись, рванула в воду, а лебедь замахах белыми крыльями.

И рак, ничего не понимая, полетел в воду. Щука, не успев толком обалдеть, по самый хвост увязла в речном иле. Лебедь испуганно взмыл в облака. Воз, предоставленный сам себе, укатил.

Теперь все трое часто встречаются в одном водоеме. Лебедь опустил и здорово сдал. Щука на нервной почве жрет всех подряд. А в глазах рака временами появляется прямо-таки человеческая тоска по большому настоящему делу (С. Альтов).

Этот сюжет раскрывается в постмодернистской тональности абсурда как полного отсутствия смысла там, где смысл должен быть. В басне И.А. Крылова высмеивается нерациональная организация деятельности. В комментарии сатирика показана исходная пустота намерений участников этого дела. Высмеивается их ностальгическая привязанность к бессмысленному занятию, которое их объединяло. Такое понимание символа карусели созвучно публицистическому его осмыслению.

Резюмирую. Основные векторы символизации карусели в языковом сознании сводятся к пониманию этого объекта как повторяющегося неподконтрольного движения по кругу, как отрыва от реальности, как суеты, как удовольствия, которое должно быть дозированным, как иллюстрации абсурдности бытия. Наблюдается определенная дискурсивная специфика понимания карусели как символа в публицистике и поэзии. Для публицистов на первый план выдвигается критическое отношение к карусельности жизни, поэты прибегают к этому символу, чтобы выразить трагичность несовпадения кажущейся и настоящей

реальности. Вместе с тем актуальным остается детское восприятие карусели как чуда и праздника жизни.

Источники

Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / глав. ред.: чл.-кор. АН СССР В.И. Чернышев (глав. ред.) и др.; Акад. наук СССР, Ин-т рус. яз. М. – Л., 1950–1965 (СССЛЯ).

Черных П.Я. Историко-этимологический словарь русского языка: в 2 т. 3-е изд. М., 1999. Т. 1.

Klein E. A Comprehensive Etymological Dictionary of the English Language. Amsterdam, 1966.

Список литературы

1. Аверинцев С.С. Символ // Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев [и др.]. М., 1983. С. 607–608.
2. Баешко Л.С., Гордиенко А.Н., Гордиенко А.Н. Энциклопедия символов / под ред О.В. Перзашкевича. М., 2007.
3. Барляева Е.А. Символы сознания в структурах языка (на материале английского языка): моногр. СПб., 2010.
4. Бидерман Г. Энциклопедия символов / пер. с нем. М., 1996.
5. Борботько В.Г. Формы концептуализации идей как ценностей культуры в языковом сознании // Жизнь языка в культуре и социуме – 3: материалы конф. М., 2012. С. 5–7.
6. Вольский А.Л. От поэтической философии к философской поэзии: опыт герменевтического исследования / Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. СПб., 2008.
7. Воркачев С.Г. В чаще символов: образ в языке и культуре: моногр. Краснодар, 2021.
8. Зубко Г.В. Древний символ. Истоки. Смысловая структура. Эволюция. М., 2010.
9. Кармадонов О.А. Социология символа. М., 2004.
10. Купрякова В.С. Зеркало как символ роскоши и тщеславия // Вестн. С.-Петерб. гос. ун-та культуры и искусства. 2012. № 3. С. 16–20.
11. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1995.
12. Лотман Ю.М. Между эмблемой и символом // Лотмановский сборник / Тартуский ун-т, каф. русской литературы, каф. семиотики, Рос. гос. гуманит. ун-т, Ин-т высш. гуманит. исслед.; сост. Е.В. Пермяков. М., 1997. Т. 2. С. 416–423.
13. Моррис Ч. Основания теории знаков // Семиотика / под ред. Ю.С. Степанова. М., 1983. С. 37–89.
14. Олянич А.В. Дар Востока – Западу: лингвосомиотика и аксиология веера // Лингвокультурные ценности в сопоставительном аспекте: кол. моногр. / науч. ред. В.И. Карасик, Н.А. Красавский. Волгоград, 2018. С. 134–157.

15. Пирс Ч.С. Избранные философские произведения / пер. с англ. М., 2000.
16. Пророков М.В. Категория художественного образа и проблема символа // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер. 9: Филология. 1987. № 4. С. 39–47.
17. Тодоров Ц. Теории символа. М., 1998.
18. Топоров В.Я., Мейлах М.Б. Круг // Мифы народов мира. Энциклопедия в 2 т. М., 1987. Т. 2. С. 18–19.
19. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: моногр. М., 2008.
20. Шейкин А.Г. Символ // Культурология. Энциклопедия: в 2 т. М., 2007. Т. 2. С. 457–458.
21. Шелестюк Е.В. Семантика художественного образа и символа (на материале англоязычной поэзии XX века): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1998.
22. Шелестюк Е.В. О лингвистическом исследовании символа // Вопр. языкознания. 1997. № 4. С. 125–143.
23. Якушевич И.В. Лингвокультурологический комментарий слова-символа в поэтическом тексте // Русский язык за рубежом. 2012. № 1. С. 85–91.
- * * *
1. Averincev S.S. Simvol // Filosofskij enciklopedicheskiy slovar' / gl. red. L.F. Il'ichev [i dr.]. M., 1983. S. 607–608.
2. Baeshko L.S., Gordienko A.N., Gordienko A.N. Enciklopediya simvolov / pod red O.V. Perzashkevicha. M., 2007.
3. Barlyaeva E.A. Simvolyy soznaniya v strukturah yazyka (na materiale anglijskogo yazyka): monogr. SPb., 2010.
4. Biderman G. Enciklopediya simvolov / per. s nem. M., 1996.
5. Borbot'ko V.G. Formy konceptualizacii idej kak cennostej kul'tury v yazykovom soznanii // Zhizn' yazyka v kul'ture i sociume-3: materialy konferencii. M., 2012. S. 5–7.
6. Vol'skij A.L. Ot poeticheskoj filosofii k filosofskoj poezii: opyt germenevticheskogo issledovaniya / Ros. gos. ped. un-t im. A.I. Gercena. SPb., 2008.
7. Vorkachev S.G. V chashche simvolov: obraz v yazyke i kul'ture: monogr. Krasnodar, 2021.
8. Zubko G.V. Drevnij simvol. Istoki. Smyslovaya struktura. Evolyuciya. M., 2010.
9. Karmadonov O.A. Sociologiya simvola. M., 2004.
10. Kupryakova V.S. Zerkalo kak simvol roskoshi i tshcheslaviya // Vestn. S.-Peterb. gos. un-ta kul'tury i iskusstva. 2012. № 3. S. 16–20.
11. Losev A.F. Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo. M., 1995.
12. Lotman Yu.M. Mezhdru emblemoj i simvolom // Lotmanovskij sbornik / Tartuskij un-t, kaf. ruskoj literatury, kaf. semiotiki, Ros. gos. gumanit. un-t, In-t vyssh. gumanit. issled.; sost. E.V. Permyakov. M., 1997. T. 2. S. 416–423.
13. Morris Ch. Osnovaniya teorii znakov // Semiotika / pod red. YU.S. Stepanova. M., 1983. S. 37–89.
14. Olyanich A.V. Dar Vostoka – Zapadu: lingvo-semiotika i aksiologiya veera // Lingvokul'turnye cennosti v sopostavitel'nom aspekte: kol. monogr. / nauch. red. V.I. Karasik, N.A. Krasavskij. Volgograd, 2018. S. 134–157.
15. Pirs Ch.S. Izbrannyye filosofskie proizvedeniya / per. s angl. M., 2000.
16. Prorokov M.V. Kategoriya hudozhestvennogo obraza i problema simvola // Vestn. Mosk. gos. un-ta. Ser. 9: Filologiya. 1987. № 4. S. 39–47.
17. Todorov C. Teorii simvola. M., 1998.
18. Toporov V.Ya., Mejlah M.B. Krug // Mify narodov mira. Enciklopediya v 2 t. M., 1987. T. 2. S. 18–19.
19. Shahovskij V.I. Lingvisticheskaya teoriya emocij: monogr. M., 2008.
20. Shejkin A.G. Simvol // Kul'turologiya. Enciklopediya: v 2 t. M., 2007. T. 2. S. 457–458.
21. Shelestyuk E.V. Semantika hudozhestvennogo obraza i simvola (na materiale angloyazychnoj poezii XX veka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1998.
22. Shelestyuk E.V. O lingvisticheskom issledovanii simvola // Vopr. yazykoznanija. 1997. № 4. S. 125–143.
23. Yakushevich I.V. Lingvokul'turologicheskij kommentarij slova-simvola v poeticheskom tekste // Russkij yazyk za rubezhom. 2012. № 1. S. 85–91.



Carousel as a linguistic and cultural symbol

The paper deals with symbolic characteristics of the concept “carousel”. The main directions of its symbolization may be defined as recurrent uncontrollable circular movement, as escape from reality, as vanity, as pleasures which must be measured, as an illustration of absurdity in life. Understanding of carousel in publicistic and poetic views is to a certain extent different, it is either a critical attitude to chaotic incongruity of events or a tragic perception of disagreement between the seeming and present reality, but at the same time it includes a childish perception of carousel as wonder and a festival of life.

Key words: *carousel, symbol, concept, image, value.*

(Статья поступила в редакцию 14.02.2022)

С.В. ИОНОВА
(Москва)

ЛИНГВИСТИКА ЭМОЦИЙ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Как показало время, первоначальная концепция и построенная на ее основе лингвистическая теория эмоций до сих пор не встретила иной, принципиально отличающейся от нее лингвистической теории, не подвергалась существенным преобразованиям со стороны встречных концепций» <...> что позволяет предположить, что эта теория верна
В.И. Шаховский

Рассматриваются основные положения лингвистической теории эмоций, обоснованные профессором В.И. Шаховским и ставшие концептуальной основой волгоградской научной школы. Выделяются важнейшие тенденции развития теоретических положений лингвистики эмоций в работах современных исследователей, их докладах на конференциях и публикациях в крупнейших российских изданиях.



Ключевые слова: эмоция, лингвистика эмоций, вербализация внутренних ощущений, эмотивная лингвоэкология.

Лингвистическая теория эмоций в сознании отечественной научной общественности ассоциативно прочно связана с именем В.И. Шаховского, который навсегда останется основателем, самым преданным и ярким представителем этого научного направления.

Эмотиология сегодня воспринимается в качестве традиционной и признанной части лингвистических исследований: считается плохим тоном не учитывать ее достижений при изучении языка, речи, коммуникации. Работы по семантике не являются полными без описания компонентов эмотивного значения и эмотивной коннотации; изучение иностранного языка – без знания его эмотивного кода; теория и практика коммуникации – без учета эмотивной языковой личности; преподавание языковых дисциплин – без элементов эмотивной лингводидактики. Перефразируя известное изречение В.И. Шаховского о том, что «все *homo loquens* являются одновременно и *homo sentiens*», можно сказать, что и все, кто изучает язык как средство общения, в опреде-

ленной степени становятся исследователями его эмотивного аспекта.

Лингвистика, по словам В.И. Шаховского, «позже всех осознала, что эмоции являются ее предметом» [10, с. 7], и, вероятно, поэтому, несмотря на пятидесятилетнюю историю этой области знаний, лишь в XXI в. языковеды в полной мере осознали ценность эмотивности в языке, речи, тексте как самостоятельного предмета исследования и перешли к его активному освоению. Только за последнее десятилетие проведено несколько международных научных форумов (Общероссийский научно-теоретический семинар «Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве» (Волгоград, 5–6 октября 2012 г.); Международная конференция «Язык и эмоции» (Мадрид, 23–25 ноября 2016 г.); Всероссийский научно-теоретический семинар «Человек в коммуникации: проблемы эмотивной лингвистики» (посвященный 50-летию лингвистики эмоций в России и юбилею ее основателя профессора В.И. Шаховского) (Волгоград, 25 января 2019 г.); научно-методический семинар «Эмотивный интеллект как движущая сила изучения иностранных языков в высшей школе» (Москва, РУДН, 22 декабря 2021 г.) и др.). Проведены конференции академического уровня (I, II, III Международные конференции «Эмотивная сфера человека в языке и коммуникации: синхрония и диахрония» (Москва, ИЯ РАН, 2018, 2019, 2020 гг.)). Выпущены одноименные сборники научных трудов Института языкознания РАН; вышли в свет монографические выпуски известных рецензируемых журналов, посвященные эмотивной проблематике в лингвистике. И тем не менее это совсем небольшое число научных мероприятий и специальных изданий, которые посвящены лингвистике эмоций, что еще раз подтверждает мысль ученого о том, что «проблемы научного описания эмоций во всех областях знания относятся к числу сложнейших видов исследований» [Там же, с. 9].

Тематика современных работ, относящихся к проблемному полю лингвистики эмоций, можно охарактеризовать как освоение идей, которые были заложены в трудах В.И. Шаховского, фундаментальных положениях его предшественников, единомышленников и представителей других научных школ: Ю.Д. Апресяна, В.Ю. Апресян, А. Вежбицкой, В.И. Болотова, Ш. Балли, В.Н. Вакурова, Е.М. Вольф, О.П. Воробьевой, Е.М. Галкиной-Федорук,

М.Д. Городниковой, Т.А. Графовой, Б.И. Дооновым, В.И. Жельвисом, В.А. Звегинцевым, Н.А. Лукьяновой, Ю.М. Малиновичем, В.А. Масловой, Т.В. Матвеевой, Э.Л. Носенко, Э.А. Нушикян, Л.А. Пиотровской, Н.М. Разинкиной, Р.С. Сакиевой, И.И. Сандомирской, Ю.А. Сорокина, В.Н. Телии, А.М. Шахнаровича, Д. Эйчисон, С. Caffi, R. Janney, K. Dijkstra, R.A. Zwaan, A. Graesser, J. Magliano, E.W.E.M. Kneepkens, Z. Kovecses, A. Ortony, G. Clore, A. Collins, R.C. Solomon, B. Volek, E. Jacobsen и др. Имена этих и других ученых однозначно соотносятся с достижениями лингвистической теории эмоций: их научные труды, несомненно, внесли значительный вклад в построение ее грандиозного здания. Поэтапно формируемые системы понятий, терминов, категоризация малоформализуемой области знания создали теоретический каркас лингвистической теории эмоций, которая намного опередила аналоги в мировой науке. По моему мнению, это существенное основание для упоминания, цитирования, воспроизведения имен и мыслей предшественников в работах молодых ученых, которые сегодня продолжают традиции изучения эмоционального аспекта языка.

Освоение разработанных положений лингвистики эмоций в работах современных ученых касается воспроизведения, осмысления и подтверждения ее основополагающих результатов. Так, еще в 70–90 гг. XX в. благодаря значительным усилиям профессора В.И. Шаховского и его исследовательскому таланту было проведено системное описание и типологизация эмотивов разных уровней языков и эмотивного кода языков разного строя [7; 17]; установлены способы вербализации эмоций (номинация, дескрипция, экспрессия), позволившие лингвистам уйти от бесконечного сопоставления имен эмоций и перейти к описанию их концептуального содержания [5; 8; 9; 11 и др.], разработать методы научно-практической диагностики эмоциональных состояний по данным языка, выявить образный и экспрессивный потенциал эмотивов; на основе языковых репрезентаций установлены закономерные связи между когницией и эмоцией, где последние рассматривались в качестве мотивационной основы сознания [9–11]; начались разработки в области эмоционального аспекта текстов разных типов. К началу XXI в. были описаны параметры эмоциональной языковой личности, а значит, элементы ее эмоциональной картины мира; заложены основы лингвокультурологии эмоций, эмоциональных сце-

нариев эмоций; начато дискурсивное изучение эмоциональных практик [6; 12].

Развитие теоретических идей основоположников лингвистики эмоций сегодня идет по пути изучения различных условий функционирования эмоциональных единиц в разных коммуникативных ситуациях [1; 5; 8; 10; 11; 13]. Уже по прошествии первого десятилетия XXI в. в работах В.И. Шаховского появилась возможность представить результаты исследований категориальных эмоциональных ситуаций, эмоциональности различных видов дискурсов, лингвоэкологии речевого поведения языковой личности [2; 6; 13] – направления исследований, не имеющего аналогов в других научных школах, но уже сегодня определяющего перспективы изучения всех современных видов дискурсов, типов коммуникативного поведения языковой личности и развития теории эмоционального интеллекта.

Существенное развитие и продолжение этих идей отражено в множестве современных публикаций. Отметим в этой связи специальные выпуски журнала *Russian Journal of Linguistics*, посвященные эмоциональному аспекту современных дискурсов, которые демонстрируют результаты исследований, проводимых учеными разных стран (2015. № 1; 2018. Т. 22. № 1 и др.).

Отмечаемая многими исследователями эмоционализация многих сфер современной жизни, включая те, которые еще недавно считались исключительно рационализированными и интеллектуальными, стимулирует активизацию научного интереса к этой области знания. Во вступительной статье к специальному выпуску журнала *Russian Journal of Linguistics* «Эмоционализация современного медиадискурса: исследовательская повестка дня» ее авторы Ф. Заппеттини, Д.М. Понтон, Т.В. Ларина констатируют, что многочисленные исследования в области психологии, социологии и лингвистики свидетельствуют о заметном возрастании роли эмоций во всех сферах жизни: «Эмоционализация используется для обозначения интенсификации и легитимации эмоций и эмоционального дискурса в общественных сферах жизни» [1]. Наметившийся в связи с этим «эмоциональный поворот» в исследовательской сфере наглядно отражен в работах отечественных и зарубежных ученых (см. обзор: [Там же]). Наиболее концентрированно, помимо выпусков журнала *Russian Journal of Linguistics* (2015. № 1; 2018. Т. 22. № 1; 2021. Т. 25. № 3), они представлены в серии сборников научных трудов Института язы-

кознания РАН [14–16], публикации которых послужили материалом для данной статьи.

Наиболее востребованной тематикой работ ученых, исследующих сферу эмоций в лингвистике сегодня, становится описание эмоциональных аспектов коммуникативной прагматики, различных типов дискурса. Значительный интерес для ученых представляет исследование роли эмоций в дискурсе, описание различных эмоционально опосредованных дискурсивных практик. См., например в журнале *Russian Journal of Linguistics: Альба-Хуэс Л., Ларина Т.В. Язык и эмоции: дискурсивно-прагматический подход* (2018. Т. 22. № 1); *Харлова М.Л. Эмоции в невежливой и грубой коммуникации* (2015. № 3); *Беляков М.В. Характер эмотивности дипломатического дискурса* (2015. № 2); *Хлебтутина В.Ю., Максименко О.И. Проявление эмотивности в спортивном дискурсе (на примере танцевальной терминологии)* (2015. № 1); *Ренц Т.Г. Репрезентация категории эмотивности в эмотивно-прагматических установках участников романтического общения* (2015. № 1); *Ионова С.В. Эмоциональные эффекты позитивной формы общения* (2015. № 1); *Филимонова О.Е. Репрезентация категории эмотивности в сонетах Шекспира* (2015. № 1); *Carmen Maíz Arévalo Emotional Self-presentation on WhatsApp: Analysis of the Profile Status (Эмоциональная самопрезентация в WhatsApp: анализ статуса профиля)* (2018. Т. 22. № 1); *S.K. de Marlangeon Fustigation Impoliteness, Emotions and Extimacy in Argentine Media Celebrities (Нарочитая невежливость, эмоции и экстимность в речи медийных знаменитостей Аргентины)* (2018. Т. 22. № 1) и др. Подобная тенденция сохраняется в академических изданиях. Например: *Шаховский В.И. Эмотиология о коммуникации человека в эмоциональном пространстве языка* [15, с. 253–264]; *Рябцева Н.К. Интеграция рационального, эмоционального и эстетического в современной научной коммуникации* [14, с. 97–113]. В этих сборниках сохраняется традиция описания эмоционального содержания текстов: *Фролова О.Е. Об эмоциональности официального текста; Абакумова О.Б. Эмоции и оценки в коммуникативном процессе с использованием пословиц* [16, с. 202–213; 7–12]; *Ковшова М.Л. Чувства и эмоции в русских народных загадках: не горе, а плачешь* [14, с. 70–83]; *Найдич Л.Э., Павлова А.В. Передача эмоциональных состояний в повести «Кроткая» Ф.М. Достоевского* [16, с. 88–106]; *Орло-*

ва О.С. Чувства и эмоции как новые объекты кодирования в загадках русскоязычной и англоязычной культур; Федорова Л.Л. Глаголы эмоционального состояния неловкости в текстах Достоевского [14, с. 107–120, 191–201] и др.

Как видно в приведенных примерах, наиболее частотной моделью названий публикации является конструкция «эмоция в...», демонстрирующая доминирование в них описательно-функционального подхода к рассмотрению эмоциональных явлений и свидетельствующая о том, что этап первоначального накопления и систематизации материала в этой области продолжается.

Постоянный интерес в работах современных исследователей вызывает традиционный вопрос о номинации эмоциональных концептов и имен предикатов эмоциональных состояний в разных языках мира. Например: *Волкова Я.А. «Ненависть» как кластерный эмоциональный концепт; Дронов П.С. Греть душу и сердце: употребление одной идиомы с семантикой радости и «грамматика идиом»; Шаров А.В. Sajnos и kár, или О выражении сожаления в современном венгерском языке; Токарева А.Л. Конвенциональные и авторские метафоры ГНЕВ – ЭТО БОЛЕЗНЬ и ГНЕВ – ЭТО ЖИВОЕ СУЩЕСТВО в произведениях русских писателей последней трети XX – начала XXI века* [Там же, с. 23–29; 36–42; 114–124]; *Кай Янь. Этнокультурная специфика лексикографического описания наименования эмоции РАДОСТЬ в русской и китайской лингвокультурах; Петрова Г.В. Анатомия зависти (на материале португальского языка в сопоставлении с русским)* [15, с. 275–284; 146–161]; *Рудакова С.В. Счастье как эмоциональное переживание (на материале лирики Е.А. Баратынского)* [16, с. 141–146]. Рассмотрение способов концептуализации эмоций стимулирует углубление семантических аспектов эмотивных единиц и обращение к изучению не прямых и дескриптивных форм репрезентации эмоций.

С развитием коммуникативных и лингвокультурологических подходов в языкознании актуализировалась проблема описания экспрессивных форм непосредственного выражения эмоциональных состояний и реакций. Как правило, она рассматривается на примере культурно значимых идиом, междометной лексики, диаскурсивных слов и изучается одновременно с описанием коммуникативных условий употребления этих единиц. Например: *Федорова Л.Л. Лапушка и лапочка: к*

мотивации традиционных обращений; Федосов О.И. Басовый ключ, творог и мебельный склад как «эмоциональные отдушины» в венгерском языке; Хайров Ш.В. – Кто? – Конь в пальто! Диалогические идиомы в славянских языках: языковая игра и речевая агрессия [15, с. 214–220; 221–230; 241–247]; Шкапенко Т.М. «Ты не поверишь!», или об изменениях в языковом «портрете» удивления [14, с. 163–172]; Горностаева А.А. Иронические метафоры в политическом дискурсе; де Марланьон С.К. Нарочитая невежливость, эмоции и экзистенция в речи медийных знаменитостей аргентины (Russian Journal of Linguistics. 2018. Т. 22. № 1).

Экспрессия речи, изучаемая сквозь призму единиц разных уровней – явление более редкое в пространстве современных научных публикаций, а потому особенно ценное. Например: Лазуткина Е.М. Структура моделей предложений как способ обозначения воздействия эмоций и чувств на человека; Сигал К.Я. Силлепсис как показатель эмоциональной акцентуации в речевом общении; Смирнитская А.А. Типологические особенности эмоционально-экспрессивной семантической деривации терминологии родства [15, с. 102–110; 178–183; 184–196]; Carmen S.G. The Emotional Prosody of U.S. Fatal Air-Accident Dockets Online: Risking Risk Communication? (Эмоциональная просодия в онлайн-инструкциях в ситуации авиакатастроф: коммуникация в обстановке риска) (Russian Journal of Linguistics. 2021. Т. 25. № 3); Озюменко В.И. Выражение эмоций грамматическими средствами английского языка (Russian Journal of Linguistics. 2015. № 1) и др. Можно утверждать, что грамматические и фонетические эмотивы в разных языках остаются явно недостаточно исследованными. Работы такого рода как на первоначальных этапах описания эмотивного кода языков, так и на последующих этапах развития лингвистики эмоций немногочисленны, в то время как потребность в них только усиливается.

Немногочисленными остаются работы ученых, развивающие теоретические вопросы лингвистики эмоций (например: Иоанесян Е.Р. К типологии семантических переходов в лексическом поле эмоциональных состояний; Рябцева Н.К. «Эмоциональный интеллект»: количественное и качественное соотношение эмоционального и рационального в состояниях сознания [16, с. 20–36; 147–167]; Ионова С.В., Чжан К. Рационализация эмоций в этикетных ситуациях общения; Штеба А.А. Об-

рты языковой категоризации эмоций [14, с. 56–69; 173–181]; Штеба А.А. Смешанная эмоция и ее функционально-семантический потенциал (на примере номинации «Нелюбовь») (Russian Journal of Linguistics. 2015. № 1)), где эмоциональные явления выступают предметом исследования, а не его материалом или поводом для рассуждений на другую тему.

Примечательно, что при описании эмоционального аспекта языка, речи, текста нередко осуществляется отождествление таких категорий, как «эмотивность», «экспрессивность», «оценочность», происходит подмена одного предмета исследования другим. В то же время известно, что этот фундаментальный вопрос хорошо обоснован уже на начальных этапах развития лингвистики эмоций, его обсуждению посвящены многие теоретические работы ученых [4; 7]. Однако в научных публикациях и сегодня можно встретить обозначение этой проблемы как сложной, новой, нерешенной, требующей разработки. Это замечание касается также исследования компонентного состава семантики эмоциональных единиц, содержательных аспектов эмоционального текста, соотнесения свойств эмоций как психологического явления с лингвистическими категориями и др. Безусловно, абсолютно знания не существует, и наука должна стремиться к совершенствованию своих достижений, а иногда и пересмотру достигнутых результатов. Однако потери и забвение прошлого, по нашему мнению, не могут способствовать прогрессу в науке.

Как можно предположить, данная особенность связана с цикличностью развития научной мысли в соответствии с законами диалектики. Речь, однако, идет не об объективной смене научных парадигм в понимании Т. Куна, а о процессе циклического воспроизводства и тиражирования идей по истечении определенного периода времени, которое можно обозначить известным изречением царя Соломона о том, что все новое – это основательно забытое старое. Вероятно, это касается и идей В.И. Шаховского и его последователей, которые создали новую парадигму лингвистического знания, нуждающуюся сегодня в пространственных (предназначенных для зарубежных научных школ) и временных (для представителей молодого поколения ученых) интерпретациях. В этом контексте неслучайным представляется повторное обращение новых исследователей к фундаментальным вопросам этиологии, постановка и решение ими вновь слож-

ных вопросов теории: *Можно задаться вопросом, имеют ли эмоции какое-либо отношение к языку или они не могут быть предметом серьезных научных исследований; Исследователю неизбежно приходится задавать вопросы: что такое эмоция?; можно ли измерять эмоции посредством наблюдения за мозгом, телом и языком; следует ли отличать эмоции от познания? Сколько эмоций мы можем ощущать и выражать?* [1; 18].

Выводы, к которым приходят современные исследователи в результате поиска ответов на поставленные вопросы с учетом появившихся технических способов и каналов передачи информации, углубленного изучения намеченных ранее проблем, показывают, что *при анализе эмотивного языка недостаточно рассматривать только используемые слова, крайне необходимо изучать ситуацию и среду; важность роли эмоций в таких явлениях, как импликатура, метафора, ирония или юмор, в различных типах текста / дискурса; лингвистика эмоций носит междисциплинарный характер, поскольку в ней перекрещивается ряд парадигм современной лингвистики и науки в целом; рациональная парадигма в настоящее время дополняется эмоциональной; связь между языковыми формами и предполагаемыми эмоциональными реакциями на них; авторы различают эксплицитные и имплицитные способы эмоционального воздействия* [1] и др. Эти и другие положения полностью подтверждают результаты научной работы предшественников, которые собраны и подробно, тезисно, а иногда и афористично переданы в трудах В.И. Шаховского.

А собственные работы ученого в анализируемых здесь изданиях, как и прежде, с трудом вписываются в строй доминирующих концепций: *Коммуникация в эмоциональной сфере человека: экологический и эмоциональный интеллект* [14, с. 145–162]; *Эмоциональные вызовы природосферы в зеркале информационной функции языка* [16, с. 224–236]; *Эмотиология о коммуникации человека в эмоциональном пространстве языка* [15, с. 253–264]; *Когнитивная матрица эмоционально-коммуникативной личности* [8] и др. Они всегда на шаг опережают сегодняшний день и намечают новые предметы для изучения, новые аспекты исследования привычного, порождая новые методологии и целые исследовательские парадигмы, задавая глобальное, междисциплинарное, системное видение проблемы и предвидения ее решений.

Список литературы

1. Запеттини Ф., Понтон Д.М., Ларина Т.В. Эмоционализация современного медиадискурса: исследовательская повестка дня // *Russian Journal of Linguistics*. 2021. Т. 25. № 3. С. 586–610.
2. Ионова С.В. Лингвистика эмоций – наука будущего // *Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та*. 2019. № 1 (134). С. 124–131.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
4. Лукьянова Н.А. Дискуссионные моменты интерпретации экспрессивности как категории лексикологии // *Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание*, 2009. № 1(9). С. 211–216.
5. Человек в коммуникации: от категоризации эмоций к эмотивной лингвистике: сб. науч. тр., посвящ. 75-летию профессора В.И. Шаховского / ред. кол.: Н.Н. Панченко (отв. ред.) и др. Волгоград, 2013.
6. Шаховский В.И. Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции. Волгоград, 2016.
7. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж, 1987.
8. Шаховский В.И. Когнитивная матрица эмоционально-коммуникативной личности // *Russian Journal of Linguistics*. 2018. Т. 22. № 1. С. 54–79.
9. Шаховский В.И. Когнитивные ресурсы эмоциональной языковой личности // *Языковая личность: проблемы когниции и коммуникации*. Волгоград, 2001. С. 11–16.
10. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. М., 2008.
11. Шаховский В.И. Обоснование лингвистической теории эмоций // *Вопр. психолингвистики*. 2019. № 1(39). С. 22–34.
12. Шаховский В.И. Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации // *Филол. науки*. 2002. № 4. С. 59–67.
13. Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский. Волгоград, 2013.
14. Эмоциональная сфера человека в языке и коммуникации: синхрония и диахрония: материалы Междунар. конф. М.–Ярославль, 2018.
15. Эмоциональная сфера человека в языке и коммуникации: синхрония и диахрония – 2019: материалы Междунар. конф. М., 2019.
16. Эмоциональная сфера человека в языке и коммуникации: синхрония и диахрония – 2020: материалы Междунар. конф. М., 2000.
17. Язык и эмоции: сб. науч. тр. / Волгогр. гос. пед. ун-т, каф. языкознания, Науч.-исслед. лаб. «Яз. и личность»; под ред. В.И. Шаховского [и др.]. Волгоград, 1995.
18. *Emotion in Discourse* / ed. By J. Lachlan Mackenzie, L. Alba-Juez. Amsterdam, 2019.

1. Zappettini F., Ponton D.M., Larina T.V. Emocionalizaciya sovremennogo mediadiskursa: issledovatel'skaya povestka dnya // Russian Journal of Linguistics. 2021. T. 25. № 3. S. 586–610.

2. Ionova S.V. Lingvistika emocij – nauka budushchego // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 1 (134). S. 124–131.

3. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.

4. Luk'yanova N.A. Diskussionnye momenty interpretacii ekspressivnosti kak kategorii leksikologii // Vestn. Volgogr. gos. un-ta. Ser. 2: Yazykoznanie. 2009. № 1(9). S. 211–216.

5. Chelovek v kommunikacii: ot kategorizacii emocij k emotivnoj lingvistike: sb. nauch. tr., posvyashch. 75-letiyu professora V.I. Shahovskogo / redkol.: N.N. Panchenko (otv. red.) i dr. Volgograd, 2013.

6. Shahovskij V.I. Dissonans ekologichnosti v kommunikativnom krug: chelovek, yazyk, emocii. Volgograd, 2016.

7. Shahovskij V.I. Kategorizaciya emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka. Voronezh, 1987.

8. Shahovskij V.I. Kognitivnaya matrica emocional'no-kommunikativnoj lichnosti // Russian Journal of Linguistics. 2018. T. 22. № 1. S. 54–79.

9. Shahovskij V.I. Kognitivnye resursy emocional'noj yazykovoj lichnosti // Yazykovaya lichnost': problemy kognicii i kommunikacii. Volgograd, 2001. S. 11–16.

10. Shahovskij V.I. Lingvisticheskaya teoriya emocij. M., 2008.

11. Shahovskij V.I. Obosnovanie lingvisticheskoj teorii emocij // Vopr. psiholingvistiki. 2019. № 1(39). S. 22–34.

12. Shahovskij V.I. Yazykovaya lichnost' v emocional'noj kommunikativnoj situacii // Filol. nauki. 2002. № 4. S. 59–67.

13. Emotivnaya lingvoekologiya v sovremennom kommunikativnom prostranstve: kol. monogr. / nauch. red. prof. V.I. Shahovskij. Volgograd, 2013.

14. Emocional'naya sfera cheloveka v yazyke i kommunikacii: sinhroniya i diahroniya: materialy Mezhdunar. konf. M.–Yaroslavl', 2018.

15. Emocional'naya sfera cheloveka v yazyke i kommunikacii: sinhroniya i diahroniya – 2019: materialy Mezhdunar. konf. M., 2019.

16. Emocional'naya sfera cheloveka v yazyke i kommunikacii: sinhroniya i diahroniya – 2020: materialy Mezhdunar. konf. M., 2020.

17. Yazyk i emocii: sb. nauch. tr. / Volgogr. gos. ped. un-t, kaf. yazykoznanija, Nauch.-issled. lab. «Yaz. i lichnost'»; pod red. V.I. Shahovskogo [i dr.]. Volgograd, 1995.

Linguistics of emotions in the context of the modern scientific researches

The article deals with the fundamental principles of the linguistic theory of the emotions, substantiated by the professor V.I. Shakhovskiy and having become the conceptual basis of the Volgograd scientific school. There are revealed the important tendencies of the development of the theoretical states of the emotions' linguistics in the works of the modern researchers, their papers at the conferences and publications in the largest Russian editions.

Key words: *emotion, linguistics of emotions, verbalization of internal sensations, emotive linguistic ecology.*

(Статья поступила в редакцию 14.02.2022)

В.И. СУПРУН
(Волгоград)

А.В. ДАНИЛОВ
(Санкт-Петербург)

РЕАЛИЗАЦИЯ В ЯЗЫКЕ ЗАКОНОВ ЭКОНОМИИ РЕЧЕВЫХ УСИЛИЙ И ЭСТЕТИКО-ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РАСШИРЕНИЯ РЕЧИ

Анализируется реализация в языке законов экономии речевых усилий и эстетико-эмоционального расширения речи как двух противопоставленных тенденций лингвогенеза. Рассмотрены некоторые этимологические проблемы и проявление лингвоэкономического и лингвоэстетического законов на примере истории звука [x] в славянских языках.

Ключевые слова: *лингвогенез, лингвоэкономия, лингвоэстетика, мотивная валентность, этимология.*

В лингвистике имеется немало направлений научного поиска, строящихся на строгих законах и формулах, не допускающих произвольных толкований и безудержной субъективной фантазии исследователя, столь характерных для научных поисков современности. Одной из таких лингвистических дисциплин является этимология. Без знания строгих за-

кономерностей фонетико-фонологических соответствий между разными языками и различными состояниями одного и того же языка в его истории, без учета морфологических и деривационных процессов и особенностей семантических переходов в слове невозможно приступить к этимологическому анализу. Безусловно, чем древнее языковое состояние, тем труднее установить истинность этимологического решения той или иной лексемы, того или иного корня, поэтому возможны альтернативные варианты. Известно, например, что реконструированные единицы праиндоевропейского языка В.М. Иллича-Свистыча и А.Р. Бомхарда с Дж. Кернсом совпадают лишь на 31% [8; 23].

Одним из постулатов этимологии является установление родства непохожих единиц. Чем более близки внешне (фонетически) слова, тем больше вероятность того, что они не являются родственными по происхождению: это либо заимствования, либо случайно совпавшие по звучанию лексемы. Примеры заимствований многочисленны, они постоянно пополняются в языках, совпадая фонетически и семантически в языке-доноре и языке-реципиенте. Случайные звуковые совпадения встречаются реже, однако они вызывают затруднения в коммуникации и используются в юмористических целях. Хрестоматийным стал пример фонетического совпадения тюркского слова *су* 'вода' и французского (ныне устаревшего) *sou* 'мелкая разменная монета'.

Этимологически родственные слова чаще всего имеют минимальное совпадение фонетического состава или полностью различаются набором звуков. Только благодаря строгому фонетическому анализу и учету исторических изменений в лексемах можно установить истинное родство русского местоимения *я* и церковнославянского *азъ*, болгарского *аз*, македонского *јас*, словенского *jaz*, латинского *ego*, немецкого *ich*, люксембургского *ech*, датского, норвежского *jeg*, шведского *jag*, исландского *ég*, французского *je*, испанского *yo*, португальского *eu*, итальянского *io*, латышского *es*, литовского *aš*, армянского էս [es] и др. (ФЭС, т. 4, с. 538).

Русское *чадо* и немецкое *das Kind*, английское, датское, нидерландское, норвежское, африкаанс *kid*, люксембургское *Kand*, идиш קינד [kind] совпадают лишь в одном звуке, но общность их происхождения является убедительной. М. Фасмер отверг предположение о заимствовании этого слова славянами из германских языков, однако и его версия о возник-

новении слова от славянского корня **ken-/kon-* с тем же суффиксом, что и в *стадо*, *говядо* (ФЭС, т. 4, с. 311), вызывает сомнения. Это название ребенка широко представлено во всех славянских языках, стало основой для многих производных, получило богатое семантическое развитие: рус. *чадь*, *домочадцы*, *чадолюбивый*, диал. *чадун* 'хороший, рачительный хозяин' (ЯОСД, с. 355), укр. *чадо*, *чедо* (ССУМ, с. 530), *нащадок* 'потомок', русин. *чадо* (СРР, с. 562), болг. *чадя* 'рожать', *чадене* 'рождение', *чаденце*, *чадице* 'дитяtko', *чадойна* 'кормление ребенка материнским молоком из надымленной ложки' (контаминация с *чадя* 'дымить'), *чедо* 'дитя', *чедам* 'рожать', *чедице* 'дитяtko' (ДБРС, с. 600, 603), польск. *czędo* 'дитя', *doszczędu* 'до последнего потомка', чеш. *čad*, *čado* 'мальчик; девочка' (VT, с. 193), серб. *чеданце* 'ребенок', *чедија* 'детвора', *чедињи* 'детский', *чедо* 'дитя', *чедомор*, *чедоубица* 'детоубийца', *чедан* 'целомудренный' (SSS, с. 116).

Столь обширная представленность, регулярность функционирования единицы во всех славянских языках, ее деривационная и семантическая активность убеждают в исконности ее происхождения. Как и германские лексемы, валлийское *у сенаи* и др., она относится к праиндоевропейскому корню **gene-* 'родить, рожать' (URL: <https://www.etymonline.com/search?q=kin>), другое развитие которого представлено в греч. γεννήσει, γυναικα, лат. *genus*, слав. *жена* и др. Расширитель *-d-*, отсутствующий в словах других индоевропейских языков, возможно, возник в славяно-германских диалектах праязыка.

Можно предположить, что словом *дитя/дети* славяне обозначали только младенцев, исходя из его этимологической семантики 'вскормленный грудью', ср.: ц.-слав. ДОИТИ 'кормить грудью', ОТЪДОЮНОЮ 'отнятый от груди ребенок' (СтС, с. 193, 429). Для обозначения более взрослого ребенка использовалась лексема *чадо*, этимология которого была затемнена и не была связана с появлением на свет и способом кормления младенца. У русских это слово постепенно перешло на периферию лексикона, было вытеснено более поздней единицей *ребенок*, образованной по широко распространенной модели названий детенышей с помощью суффикса **-ent-* от корня **orb-*, в котором произошла закономерная метатеза (ФЭС, т. 3, с. 453). Возможно, одной из причин маргинализации лексемы в русском языке стала ее омофония со словом *чад* 'едкий,

удушливый дым от сырых дров, недогоревшего угля, горящего жирного вещества и т. п.» (БТС, с. 1466). У болгар дериваты слова *чадо/чедо* под влиянием лексемы *дете* развили семантику рождения, появления на свет ребенка.

Законы фонетических преобразований в словах строги и обязательны. Для славянских языков при установлении этимологии лексемы следует учитывать количественные и качественные чередования гласных, монофтонгизацию дифтонгов и дифтонгических сочетаний, три палатализации, йотацию согласных, три лабиализации, полную (упрощение групп согласных) и частичную ассимиляцию, диссимиляцию, падение редуцированных и последующую в его результате отмену принципа восходящей звучности и закона открытого слога. Эти законы приводят к существенным фонетическим преобразованиям, когда даже в рамках одного языка слова, восходящие к одному и тому же корню, могут существенно различаться, как, например, русские лексические единицы *рдеть, ржавый, рыжий, руда* и пр. [17].

Для германских языков этимология любого слова должна учитывать первое и второе передвижение (перебой) согласных (закон Гримма), озвончения глухих щелевых (закон Вернера), проявление ингвеонизмов и пр. [26, с. 93–102; 24, с. 63–76; 1, с. 61–64; 21]. Для этимологии лексем романских языков необходимо учитывать законы Барча, Бурсье, Дармстедтера, Лахмана, Тен-Бринка [10].

У языковых процессов в истории и современности отмечено много законов и принципов, они могут быть универсальными (встречающимися во всех языках), фреквентальными (характерными для многих языков) и уникальными (проявляющимися только в одном языке). Универсалии могут быть абсолютными и статистическими, которые сближаются с фреквенталиями. К абсолютным универсалиям относятся, например, разделение лексик на онимную и апеллативную, наличие у слов единственного и множественного числа, наличие не менее двух гласных и не менее трех-пяти согласных в фонологических системах языка и др. К фреквенталиям можно отнести употребление в языке прямого (номинативного) и косвенного (косвенных) падежей, наличие в словах аффиксов с грамматическим значением, метафорические и метонимические переносы в семантике единиц и пр. Число уникалий может быть бесконечным, поскольку они фактически формируют специфику каждого языка.

При разнообразии законов глоттогенеза и лингвогенеза можно определить два главных из них: закон (принцип) экономии речевых усилий, сокращения лингвальных средств в коммуникации и закон (принцип) эстетико-эмоционального оформления речи, расширения языковых единиц и форм в процессе общения. Они конкурируют друг с другом, являются противоположностями и, согласно закону гегелевской диалектики, находятся в единстве и борьбе друг с другом, но при этом друг без друга существовать не могут. Человек стремится использовать как можно меньше ментальных, артикуляционно-акустических и иных физиологических усилий для передачи с помощью языка информации, что в конечном итоге приводит к уменьшению языковых средств. Однако он же желает, чтобы его речь была эстетически красивой и эмоционально воздействующей, что способствует увеличению единиц языка на всех его уровнях.

Первый закон, причиной реализации которого Е.Д. Поливанов остроумно назвал человеческую лень, описан достаточно подробно. Истоки разработки закона экономии речевых усилий обнаруживаются в трудах талантливой английской фонетистки и человека с непростым характером (считается, что он стал прототипом профессора Хиггинса в «Пигмалионе» Б. Шоу) Генри Суита (1845–1912). Он обратил внимание на то, что ослабление и опущение конечных согласных в некоторых языках никак не влияют на понимание слушающим высказывания [28, с. 49]. Эту мысль развил французский ученый, один из создателей Международной фонетической ассоциации Поль Пасси (1859–1940): «Если я пренебрегаю важным элементом, меня не понимают, я стараюсь поправиться и, возможно, преувеличиваю; если же я пренебрегаю лишним элементом, меня понимают хорошо, и я делаю это снова. Вот и все» [25, с. 229]. Он противопоставляет «принцип эмфазы», выделение главного в речи [Там же, с. 228] «закону наименьшего усилия», «принципу экономии»: «Если говорящий в процессе говорения пренебрегает важным элементом речи, то его плохо понимают, и он вынужден начать снова. Отсюда необходимость точно артикулировать все то, что является важным» [Там же, с. 122]. Тем самым П. Пасси подчеркивает неосознанный характер изменений, происходящих в речи говорящего [19, с. 15].

Американский лингвист Джордж Кингли Ципф (1902–1950) обосновал «принцип

наименьшего усилия», регулирующий языковое поведение человека [29, с. 56]. Он описал противоречия между присущими человеку потребностями общения и его естественной инерцией – стремлением свести к минимуму свою умственную и физическую деятельность, чем и определяется, по его мнению, языковая эволюция. Дж. Ципф считал, что в самом существовании речи есть потенциальная обща экономия, поскольку человеческие цели достигаются намного легче при помощи речи, чем без нее [19, с. 19–20]. Существует также «внутренняя экономия речи», которая выражается в экономном способе использования языковых средств [29, с. 20].

Последовательно закон языковой и речевой экономии в западной лингвистике сформулировал французский лингвист Андре Мартин (1908–1999). Он считал, что главной движущей силой языковых изменений является стремление человека свести к минимуму свою умственную и физическую деятельность, это стремление он назвал «принципом экономии». «Термин “экономика” включает все: и ликвидацию бесполезных различий, и появление новых, и сохранение существующего положения. Лингвистическая экономика – это синтез действующих сил» [11, с. 130]. Видимо, здесь более уместно говорить о языковой, лингвальной экономии: лингвистический < лингвистика ‘наука о языке, языкознание’ (БТС, с. 497). Ученый определяет языковой коллектив главным инициатором и реализатором закона экономии и полагает, что расширение круга языковых единиц может привести у него к большей затрате усилий, чем та, которую коллектив считает в данной ситуации оправданной: «Такое расширение является неэкономичным и обязательно будет остановлено» [Там же, с. 126].

Российская лингвистика рассматривала различные аспекты экономного использования речевых усилий в процессе коммуникации, при этом большое внимание уделялось его реализации в грамматике и деривации. В.А. Богородицкий (1857–1941), один из основателей Казанской лингвистической школы, ввел понятие *опрощения*, когда слова со сложной морфемной структурой утрачивают этимологическую мотивированность из-за стирания морфемных границ между его компонентами, становятся более простыми или одноморфемными; прежде членимая основа превращается в нечленимый корень [7, с. 15–16]. В.А. Богородицкий писал: «Однако есть целый ряд слов,

которые уже настолько подверглись опрощению, что, несмотря на сложность своего морфологического состава, уже не поддаются легко разложению, а представляются для чутья говорящих как простые, напр., “воздух”, “забыть”, “восток”, “запад”, “вместе” и т. д.» [3, с. 159–160]. Тем самым в языке реализуется отстаиваемый В.А. Богородицким принцип экономии в языке [14, с. 96].

Казанский ученый указывает, что в развитии языка протекают процессы изменения как предикативности, так и субстантивности: «они могут получать своеобразные черты на почве отдельных языков; причем обе категории, т. е. субъекта и предиката, сохраняются в языке как необходимые». Рассматривая безличные предложения, В.А. Богородицкий подчеркивал: «Эти предложения содержат в себе только одно сказуемое, подлежащее же остается по той или другой причине не названным и как бы мыслится в самом сказуемом» [4, с. 158]. В этом он видел тенденцию к экономии духовных сил и к удобству памяти. В синтаксисе принцип экономии проявляется также в предложениях типа *Брат сидит и читает*, которые ученый называет слитными: в них подлежащие не повторяются [Там же, с. 319]. Речевой экономии способствует явление конверсии: «Впрочем, иногда прилагательные становятся существительными без присоединения особого суффикса; напр., слова *мастеровой*, *полицейский*, *столовая* и т. д., хотя по форме и прилагательные, но, употребляясь без существительных, они в силу значения становятся существительными» [Там же, с. 158].

В 1931 г. Евгений Дмитриевич Поливанов (1891–1938) в статье «Где лежат причины языковой эволюции?» определил в качестве фактора языкового прогресса стремление к экономии трудовой энергии: «Как это ни странно, но тот коллективно-психологический фактор, который всюду при анализе механизма языковых изменений будет проглядывать как основная пружина этого механизма, действительно, есть то, что, говоря грубо, можно назвать словами: “лень человеческая” или – что то же – стремление к экономии трудовой энергии» [12, с. 81]. Нужно понимать, что экономия языковых средств касается не только экономии речевых усилий говорящего, но и минимизации потерь при расшифровке поступающей информации у слушающего [9, с. 25].

Однако не менее важным для развития языка является поиск говорящим/слушающим и коллективом (этнoсом) новых средств ре-

чевого воздействия, реализации эмотивного кода и расширения эмотивной валентности единиц, описанного талантливым волгоградским лингвистом Виктором Ивановичем Шаховским (1939–2022) [20], стремление к усилению эмоциональной окраски и желание сделать речь красивой, эстетически яркой. Этот закон проявляется на всех языковых уровнях. В фонетике он отражен в возникновении некоторых звуков, которые своей необычной артикуляционно-акустической формой способствовали повышению воздействующей функции текста и дискурса. При этом единство и борьба противоположностей привели к появлению фонетических качелей: первоначально для удовлетворения эстетико-эмоционального запроса носителей языка создается яркий, сложный, несколько выпадающий из системы звук, а затем тенденция к экономии речевых усилий этот звук упрощает, он становится системным.

История звука [x] – одна из загадок глоттогенеза и лингвогенеза. Его не обнаруживают в ностратическом консонантизме, где имеется триада переднеязычных: взрывной звонкий [d] – взрывной глухой [t] – фрикативный глухой [s], но у заднеязычных третий элемент отсутствует: [g] – [k] (глоттализированные и предполагаемый звонкий [z] опускаем) [22, с. 237]. Нет его и в праиндоевропейском, где наблюдается та же картина: [d] – [t] – [s] и [g] – [k] (придыхательные из анализа опускаем) [26, с. 6–7; 21, с. 119]. В праславянском языке начинаются активные процессы дополнения заднеязычной пары третьим элементом, создания триады заднеязычных, сходной с тричной переднеязычной системой. Главным источником нового звука стало прогрессивное воздействие гласных *i (*ī, *ī̄), *u (*ū, *ū̄) и согласных *r, *k на единственный фрикативный *s, который резко передвигался вглубь ротовой полости и трение переносилось на заднюю часть языка, что заставляло производить более сложные мыслительные и артикуляционные операции и в результате усиливало эмоциональную окраску речи. В истории славистики и индоевропеистики этот процесс получил наименование закона Хольгера Педерсена [6, с. 369], хотя первым его описал голландец Кристиан Корнелиус Уленбег, но его труд не получил известности в научных кругах. По воздействующим звукам этот закон называется также правилом «руки» (*r, *u, *k, *i).

Если воздействие звуков *k и *u можно объяснить физиологическим приспособлением переднеязычного фрикативного *s к пред-

шествующим звукам, передвижением трения в область заднеязычного взрывного согласного и гласного заднего ряда соответственно, то в случае звуков *r, *i, видимо, имеет место противоположный процесс – отталкивание звуков, возникающих на кончике языка и при артикуляции мешающих друг другу. Препятствием для перехода *s в велярный спирант были последующие взрывные звуки *r, *t, *k [27, с. 128; 2, с. 165]. Возможно, первоначально возникала аффриката [*kx̄], которая, как и аффриката *ts̄, утрачивала смычный элемент в результате действия внутри звука принципа восходящей звучности [18] и превращалась в простой фрикативный звук, отдавая при этом энергию предшествующему гласному, который удлинялся [15, с. 524].

Это хорошо обнаруживается при образовании в праславянском языке 1-го лица единственного числа сигматического аориста от основ на согласный: *reksū > rekhū > rekx̄ū > rēxū > РЪХЪ; *peksū > pekx̄ū > pekx̄ū > rēxū > ПЪХЪ; ср.: *čītsū > čīts̄ū > čītsū > ЧИСЪ; *vedsū > vetsū > vef̄sū > vēsū > ВЪСЪ. Вокалическое удлинение показывает, что аффриката воспринималась носителями языка как более эффективный, яркий, эмоционально окрашенный звук, обладающий более сильной энергией, чем простые звуки, поэтому при ее упрощении эта энергия направлялась на предшествующий гласный [16, с. 99].

Таблица 1

Дезаффрикация в праславянском языке

| Звукосочетания | Аффрикаты | Дезаффрикация |
|----------------|-----------|---------------|
| *t + s | ts̄ | s |
| *k + x | kx̄ | x |

Аналогичный процесс происходил со звонкими аффрикатами, возникшими в результате трех палатализаций. Е.Д. Поливанов называл этот процесс спирантизацией: происходила утрата смычного элемента у аффрикат, «причем обыкновенно этот процесс совершается – по чисто физическим основаниям – быстрее у звонкого, чем у соответствующего глухого варианта» [13, с. 77]. Выдающийся русско-польский лингвист И.А. Бодуэн де Куртенэ (1845–1929) среди общих причин, общих факторов, вызывающих развитие языка и обуславливающих его строй и состав, выделяет переход «звуков и созвучий, более трудных в более легкие, для сбережения мускулов и нервов» [5, с. 58].

Таблица 2
Дезаффрикация звонких аффрикат

| Палатализация | Аффрикаты | Дезаффрикация |
|--|----------------------|---------------|
| *g + e/i (первая) | $\widehat{d\dot{z}}$ | ž |
| *g + ъ/i из дифтонга (вторая) *e, i, en + g (третья) | \widehat{dz} | z |

Процесс, запущенный в далекую праславянскую эпоху, продолжил свое действие в русской народной речи в виде дезаффрикации глухих аффрикат, появляются щеканье и соканье [18].

Таблица 3
Дезаффрикация глухих аффрикат
в русских диалектах

| Палатализация | Аффрикаты | Дезаффрикация |
|--|----------------------|---------------|
| *k + e/i (первая) | $\widehat{t\dot{s}}$ | š |
| *k + ъ/i из дифтонга (вторая) *e, i, en + k (третья) | \widehat{ts} | s |

Процессы изменений в языке происходят постоянно. Каждое новое поколение вносит в язык и речь новые явления и факты, часто не осознавая, что при этом реализуются два главных закона развития языка: лингвоэкономический и лингвоэстетический. Они внешне противопоставлены, создают впечатления случайности возникших изменений, и даже порой эти перемены воспринимаются как угроза для дальнейшего развития идиома, однако эти процессы обязательны и неизбежны. И.А. Бодуэн де Куртенэ писал об эволюции языка: «В жизни языка замечается постоянный труд над устранением хаоса, разлада, нестройности и нескладности, над введением в него порядка и однообразия» [5, с. 94–95]. И этот труд постоянно, непрерывно, безустанно осуществляют носители языка и весь говорящий на нем коллектив (этнос).

Список источников

БТС – Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб., 1998.
ДБРС – Мичатек Л.А. Дифференциальный болгарско-русский словарь. СПб., 2010.
СРП – Словник русинсько-руський: у 2 т. / склав І. Керча. Ужгород, 2007. Т. 2.

ССУМ – Словник староукраїнської мови XIV–XV ст. / ред. Л.Д. Гумецька, І.М. Керницький. Київ, 1978. Т. 2.

СтС – Старославянский словарь (по рукописям X–XI веков) / под ред. Р.М. Цейтлин, Р. Вечерки и Э. Благовой. М., 1994.

ФЭС – Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: в 4 т. / пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачёва. М., 1986–1987.

ЯОСД – Ярославский областной словарь: дополнения / под науч. ред. Т.К. Ховриной: в 2 т. Ярославль, 2015. Т. 2.

SSS – Jurančič J. Srpskohrvatsko-slovenski slovar. 2. razširjena izd. Ljubljana, 1972.

VT – Váša P., Trávníček Fr. Slovník jazyka českého. Vedvoudílech. Praha, 1937.

Список литературы

1. Арсеньева М.Г., Балашова С.П., Берков В.П., Соловьёва Л.Н. Введение в германскую филологию. М., 2000.
2. Бернштейн С.Б. Сравнительная грамматика славянских языков. М., 2005.
3. Богородицкий В.А. Лекции по общему языковедению. 3-е изд. М., 2010.
4. Богородицкий В.А. Общий курс русской грамматики (из университетских чтений). Репринт. М., 2019.
5. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963. Т. 1.
6. Журавлёв В.К. Педерсена закон // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1990. С. 369.
7. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие. 6-е изд. М., 2009.
8. Иллич-Свитыч В.М. Опыт сравнения ностратических языков (семито-хамитский, картвельский, индоевропейский, уральский, дравидийский, алтайский). Введение. Сравнительный словарь: в 3 т. / под ред. В.А. Дыбо. М., 1971–1984.
9. Костюшкина Г.М., Шагланова Е.А. Компрессия информации как проявление закона экономии в языке (на материале текстов рекламы) // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Когнитивные аспекты языка и речи. 2015. № 3(714). С. 23–39.
10. Котляров И.Д. Фонетические законы в романских языках // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 1. С. 13–18.
11. Мартине А. Принцип экономии в фонетических изменениях (проблемы диахронической фонологии) / пер. с фр. А.А. Зализняка; ред. и вступ. ст. В.А. Звегинцева. М., 1960.
12. Поливанов Е.Д. Где лежат причины языковой эволюции? // Его же. Статьи по общему языкознанию. Избранные работы. М., 1968. С. 75–89.
13. Поливанов Е.Д. Фонетические конвергенции // Вопр. языкознания. 1957. № 3. С. 77–83.

14. Самарин Д.А. Реализация принципа экономии речевых усилий в лингвистической концепции В.А. Богородицкого // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2016. № 1(105). С. 96–99.
15. Супрун В.И. Деаффрикация как фонетическое явление и ее отражение в языках и говорах // В созвездии слов и имен: сб. науч. ст. к юбилею М.Э. Рут. Екатеринбург, 2017. С. 516–529.
16. Супрун В.И. Звук [x] и его рефлекс в истории славянского консонантизма // Вестн. Сыктывкар. ун-та. Серия гуманитарных наук. 2019. № 1(9). С. 98–109.
17. Супрун В.И. Слова с корнем *rūd-/rūd-/roud- в славянской колоронимии // Językipamięć: Księgajubileuszowa Panu Prof. Wojciechowi Chlebdziezokazji 70. urodzin / pod. red. W. Mokijenkii J. Tarsy. Opole, 2020. S. 607–617.
18. Супрун В.И., Брысина Е.В. Деаффрикация в диалектном консонантизме как отражение принципа восходящей звучности // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2016. № 9-10(113). С. 69–74.
19. Шагланова Е.А. Информационно-стратегический потенциал компрессии текста телерекламы: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2014.
20. Шаховский В.И. Значение и эмотивная валентность единиц языка и речи // Вопр. языкознания. 1984. № 6. С. 97–103.
21. Beekes R.S.P. Comparative Indo-European Linguistics: An Introduction. 2d ed. Amsterdam; Philadelphia, 2011.
22. Blažek V. Současný stavnostratické hypotézy (fonologie a gramatika) // Slovo a slovesnost (Praha). 1983. Ročník 44. Číslo 3. S. 235–247.
23. Bomhard A.R., Kerns J.C. The Nostratic Macrofamily: A Study in Distant Linguistic Relationship. Berlin; New York: De Gruyter Mouton, 2011.
24. Collinge N.E. The Laws of Indo-European. – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1985.
25. Passy P. Etudes sur les changements phonétique et leurs caracteres. Paris, 1890.
26. Ringe D. From Proto-Indo-European to Proto-Germanic. N.Y., 2006.
27. Shevelov G.Y. A Prehistory of Slavic. Heidelberg, 1964.
28. Sweet H. History of the English Sounds from the Earliest Period. Oxford, 1888.
29. Zipf G. Human Behavior and the Principle of Least Effort. Cambridge, 1949.
- * * *
1. Arsen'eva M.G., Balashova S.P., Berkov V.P., Solov'yova L.N. Vvedenie v germanskuyu filologiyu. M., 2000.
2. Bernshtejn S.B. Sravnitel'naya grammatika slavyanskikh yazykov. M., 2005.
3. Bogorodickij V.A. Lekcii po obshchemu yazykovedeniyu. 3-e izd. M., 2010.
4. Bogorodickij V.A. Obshchij kurs russkoj grammatiki (iz universitetskikh chtenij). Reprint. M., 2019.
5. Boduen de Kurtene I.A. Izbrannye trudy po obshchemu yazykoznaniju. M., 1963. T. 1.
6. Zhuravlyov V. K. Pedersena zakon // Lingvisticheskij enciklopedicheskij slovar' / gl. red. V.N. Yarcva. M., 1990. S. 369.
7. Zemskaya E.A. Sovremennij russkij yazyk. Slovoobrazovanie: ucheb. posobie. 6-e izd. M., 2009.
8. Illich-Svitych V.M. Opyt sravneniya nostraticeskikh yazykov (semito-hamitskij, kartvel'skij, indoevropskij, ural'skij, dravidijskij, altajskij). Vvedenie. Sravnitel'nyj slovar': v 3 t. / pod red. V.A. Dybo. M., 1971–1984.
9. Kostyushkina G.M., Shaglanova E.A. Kompriyia informacii kak proyavlenie zakona ekonomii v yazyke (na materiale tekstov reklamy) // Vestn. Mosk. gos. lingv. un-ta. Kognitivnye aspekty yazyka i rechi. 2015. № 3(714). S. 23–39.
10. Kotlyarov I.D. Foneticheskie zakony v romanskikh yazykah // Vestn. Voronezh. gos. un-ta. Ser.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2007. № 1. S. 13–18.
11. Martine A. Princip ekonomii v foneticheskikh izmeneniyah: (Problemy diahronicheskoy fonologii) / per. s fr. A.A. Zaliznyaka; red. i vstup. st. V.A. Zveginceva. M., 1960.
12. Polivanov E.D. Gde lezhat prichiny yazykovoy evolyucii? // Ego zhe. Stat'i po obshchemu yazykoznaniju. Izbrannye raboty. M., 1968. S. 75–89.
13. Polivanov E.D. Foneticheskie konvergencii // Vopr. yazykoznanija. 1957. № 3. S. 77–83.
14. Samarina D.A. Realizaciya principa ekonomii rechevyh usilij v lingvisticheskoy koncepcii V.A. Bogorodickogo // Izv. Volgogr. gos. pед. un-ta. 2016. № 1(105). S. 96–99.
15. Suprun V.I. Dezaffrikaciya kak foneticheskoe yavlenie i ego otrazhenie v yazykah i govorah // V sozvezdii slov i imen: sb. nauch. st. k yubileyu M.E. Rut. Ekaterinburg, 2017. S. 516–529.
16. Suprun V.I. Zvuk [x] i ego releksy v istorii slavyanskogo konsonantizma // Vestn. Syktivkar. un-ta. Seriya gumanitarnyh nauk. 2019. № 1(9). S. 98–109.
17. Suprun V. I. Slova s kornem *rūd-/rūd-/roud- v slavyanskoj koloronimii // Językipamięć: Księgajubileuszowa Panu Prof. Wojciechowi Chlebdziezokazji 70. urodzin / pod. red. W. Mokijenkii J. Tarsy. Opole, 2020. S. 607–617.
18. Suprun V.I., Brysina E.V. Dezaffrikaciya v dialektnom konsonantizme kak otrazhenie principa voskhodyashchej zvuchnosti // Izv. Volgogr. gos. pед. un-ta. 2016. № 9-10(113). S. 69–74.
19. Shaglanova E.A. Informacionno-strategicheskij potencial kompressii teksta telereklamy: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Irkutsk, 2014.
20. Shahovskij V.I. Znachenie i emotivnaya valentnost' edinic yazyka i rechi // Vopr. yazykoznanija. 1984. № 6. S. 97–103.

The implementation of the economy of the speech efforts and the esthetic and emotional development of the speech in the laws' language

The article deals with the analysis of the implementation of the economy of the speech efforts and the esthetic and emotional development of the speech in the laws' language as the two opposed tendencies of the linguogenesis. There are considered some etymological issues and the demonstration of the linguoeconomical and linguoesthetic laws at the example of the history of the sound "kh" in the Slavic languages.

Key words: *linguogenesis, linguoeconomy, linguoesthetics, emotive valency, etymology.*

(Статья поступила в редакцию 14.02.2022)

Н.Г. СОЛОДОВНИКОВА
(Волгоград)

**NULLA DIES SINE LINEA
КАК ОСНОВНОЙ ПРИНЦИП
РАБОТЫ В.И. ШАХОВСКОГО**

*Анализируется полемика В.И. Шаховского с М.Н. Эпштейном по вопросу семантики термина «экология». Обсуждается, как соотносятся философская и этимологическая точки зрения на экологию текста. Рассматривается экологизация эмоций *homo sentiens* и его коммуникативных сред.*

Ключевые слова: *эмотивная лингвоэкология, экологичность текста, экологизация эмоций.*

Крылатое латинское изречение «Ни дня без строчки» наиболее точно отражает основной принцип Виктора Ивановича Шаховского, который повторял, что работать нужно систематически, что нельзя возвращаться к науке время от времени или писать урывками. Сам Виктор Иванович Шаховский работал именно так, как Плиний Старший сообщал о знаменитом древнегреческом живописце Апеллесе (IV в. до н. э.): «имел обыкновение, как бы он ни был занят, ни одного дня не пропускать, не упражняясь в своем искусстве» [1, с. 530].

Эти слова звучат особенно пронзительно, если учесть тот факт, что многие годы Виктор Иванович Шаховский воплощал названный принцип, работая, как он сам выражался, «фактически без глаз». Поэтому лингвистика Виктора Ивановича Шаховского – это лингвистика мужества, полной самоотдачи, преданности своему делу, огромной любви к профессии, требовательности, прежде всего к самому себе, это лингвистика необыкновенно сильного и любящего жизнь Человека, никогда не сдававшегося, не опускавшего рук, шутившего над всеми жизненными невзгодами и готового посвящать всего себя делу своей жизни и помогать другим, помогать несмотря ни на что, помогать бескорыстно и всегда. Неутомимый, ищущий, деятельностный, полный идей, творческий, беззаветно любящий свою науку Человек, создавший более 600 текстов по лингвистике и экологии эмоций, текстов, которые навсегда сохраняют отпечаток этого ясного ума и большого сердца, текстов, которые через года будут транслировать личные и профессиональные черты Ученого и Учителя и хранить тепло его рук.

Одной из тем жизни и науки Виктора Ивановича Шаховского стала эмотивная лингвоэкология, которая заинтересовала его еще в конце 1990-х гг. [4]. В одной из последних своих работ Виктор Иванович Шаховский даже организовал своеобразную виртуальную дискуссию с философом М.Н. Эпштейном [5], чей подход к пониманию экологии он считал научно убедительным, а идеи плодотворными.

В.И. Шаховский стимулирует, во-первых, к прочтению самой оригинальной работы [7], а во-вторых, отвечает на вопрос, как подход философии сочетается с подходом эмотивной лингвистики к пониманию экологии [8].

В своей статье В.И. Шаховский использует два оригинальных приема: композиционный и полемический. Во-первых, он как бы сам инициирует воображаемый диалог с М.Н. Эпштейном, комментируя наиболее интересные его идеи, раскрывающие тезис, что экология – это природа перед лицом культуры. Во-вторых, ученый интегрирует всех приглашенных к дискуссии в этот диалог с М.Н. Эпштейном, получив поддержку журнала «Мир лингвистики и коммуникации» [5] в организации ультрасовременной виртуальной научной площадки, где можно экологично назвать, описать и выразить эмоции, возникшие в качестве реакции на творческий когнитивный стимул.

Сам В.И. Шаховский главной мыслью своей статьи называет призыв к человечеству «прийти к единению во всех сферах деятельности через Экологию». В этом он видит «экологическую универсалию» и «смысл разумного сосуществования» всех *homo sentiens*. С этим призывом трудно не согласиться. И есть три причины, по которым хочется выразить ученому признательность за приглашение к участию в развитии этих идей.

Причина первая: расширение научного дискурса и сама постановка вопроса о новых гранях всем известных явлений. Начнем с главного и сразу подчеркнем, что для нас именно В.И. Шаховский стоит у истоков создания новой парадигмы: он первым в стране провел научный семинар [6] и написал монографию [4] по эмотивной лингвоэкологии. Мы считаем, что в его жизни одержаны две значительные методологические победы: 1) он доказал, что эмоции в языке есть, и создал лингвистическую теорию эмоций [2; 3] и 2) расширил научный дискурс в области лингвистики и экологии эмоций, интегрировав то, что как бы лежало на поверхности и ждало появления ученого, способного установить лингвистические связи между теорией эмоций и экологией [4].

Науке присущ известный скептицизм. Вспомним хотя бы контрастирование В.И. Шаховским изначального неприятия учеными текстолингвистики и ее современных открытий и распространенности. В раскрывающих причины данного неприятия цитатах, которые подобраны В.И. Шаховским, усматриваем аналогию с восприятием некоторыми исследователями и эмотивной лингвоэкологии.

Принимая во внимание тот факт, что, о чем бы ни рассуждал в своих статьях В.И. Шаховский, перед нами всегда открывается взгляд ведущего специалиста по эмоциям в языке в нашей стране, вполне убедительным представляется описываемый им переход от лингвистики к экологии эмоций.

Сложно не согласиться с автором изначально лингвистической теории эмоций, а теперь уже и их экологии, что только через правильное научное отношение к ней, расширительное осмысление этой словоформы и ее экстраполяцию на всю деятельность человека природа действительно победит человеческий эгоизм.

Чем же привлекателен для лингвиста В.И. Шаховского взгляд философа М.Н. Эпштейна на экологию? Полагаем, объяснением, почему природа – это среда обитания. Долгое, многовековое развитие культуры, которая

«расприроднивала» человека и оттесняла природу на периферию существования, превратило природу из самосущей и вездесущей реальности в «окружающую среду», в «экологический фактор» [7].

Лингвистов подобная динамика семантики биологического термина не удивляет, такое явление рассматривается как вполне естественное. Поэтому терминопонятие «экология» воспринимается лингвистами расширительно, с учетом ее аффилиации.

Причина вторая: спасибо за объяснение того, что такое экологичность. Самым диффузным в настоящее время понятием является, вероятно, «экологичность» [8]. Оно как бы самоочевидно, однако с трудом удастся найти хотя бы одно конкретное определение.

Что же такое экологичный текст и экологичность текста? В своей дискуссии с М.Н. Эпштейном В.И. Шаховский приводит мысль ученого, что важным коэффициентом является время, необходимое для опознания ненужности текста. М.Н. Эпштейн пишет не о том, чтобы прекратить производство текстов, а о том, чтобы сделать чистым само это производство.

В.И. Шаховский подходит к этим терминам с другой стороны и пишет о том, что лингвоэкологи считают, что все тексты «грязноваты». Он объясняет это тем, что они референтны событиям, фактам, личностям, которые всегда неоднозначны из-за ксенокультурных контекстов их погружения. С одной стороны, в этом ощущается кризис постмодерна: все уже сказано до нас. В.И. Шаховский пишет: есть мнение, что новых текстов не создается, все тексты уже созданы, а «новые» – это лишь их пересказ, интерпретация и реинтерпретация/репрезентация. С другой стороны, все предыдущие тексты помогают понять последующие: все они интертекстуальны. Предположим, что экологически чистый текст при таком понимании – это текст, у которого еще нет интертекстуальности. К таковым, возможно, приближаются наиболее древние «перво-тексты», зафиксированные в письменных памятниках.

Для В.И. Шаховского важно различать текст, его содержание, его глубинный смысл и его различные интерпретации с точки зрения эмоций. Соответственно, для него различна градация его экологичности для разных пользователей. В.И. Шаховский подчеркивает, что очевидна трудность унифицирования экологичности текста, сведения ее к коллективной идентификации. Известно, что любое значение складывается из смыслов, зависящих от

экологии ситуации общения: темы, речевых партнеров, их эмоциональных переживаний и мн. др. Другими словами, экологичность текста – это его эмоциональная значимость для конкретного человека?

Причина третья: спасибо за научную смелость, честность, энтузиазм, гражданскую позицию и экологию любви к эмоциональной сфере России. Ученый рассуждает о том, что все смыслы значимы здесь и сейчас. И это наблюдение отражает быстротечность момента, а также подтверждает известный тезис эмотиологии, что сознание человека отражает не механически все подряд, а только то, что по каким-то причинам интересно и важно для него. Однако В.И. Шаховский обращает внимание и на то, что история все время повторяется и практически во всех событиях сегодняшнего дня четко просматриваются смыслы соответствующих событий прошлых лет и что смысл сегодняшних событий легче понять и объяснить при соотнесении минувшего и нынешнего. Видимо, поэтому предполагается важность изучения истории и знания прецедентных текстов. Ученый заключает, что все тексты интертекстуальны, а их экологичность ситуативно прикреплена.

У В.И. Шаховского возникает вопрос о достоверности современных суждений о фактах, событиях, деяниях прошлых эпох. Он задается вопросом, как же тут быть с экологичностью и ее ориентирами. И приводит довольно критический пример: в 20-х гг. нынешнего столетия понятие «фейковая пинформация» раздвоилась: действительный фейк и объективная, правдивая информация, объявленная фейком и преследуемая уголовно.

Рассуждая об экологичности, В.И. Шаховский отмечает еще одну ее сторону, на которую обращает внимание и М.Н. Эпштейн, что указывает на солидаризацию первого ученого со вторым. А именно: в современном социуме и в языке происходит бурный процесс десемиотизации и появления неосемиотики, которая не успевает осмысляться, осваиваться, что увеличивает неточность, провоцирует неэкологичные эмоции, деформирующие коммуникативную личность в условиях новой реальности, новой нормальности и новой этики. К последним сущностям, подчеркивает В.И. Шаховский, человек, которому присуща инерция, не может никак привыкнуть и поэтому не может попасть в обиход этих реальностей и чувствует себя дискомфортно, т. е. неэкологично. И все это потому, объясняет ученый, что но-

вая человекосфера является неэкологичным текстом.

Своими публикациями В.И. Шаховский, на наш взгляд, выполняет экологическое просвещение всех интересующихся проблемами эмоций, расширяет знание о них, формирует экологическое мышление. По сути, весь смысл обсуждаемой статьи – это забота об экологии коммуникативного пространства России. И критический взгляд на его состояние, как подтвердит каждый, кто знаком с гражданской позицией В.И. Шаховского, – это глубокий патриотизм, проявление научной честности и экология любви к нашей стране.

В.И. Шаховский своей статьей не может в одиночку решить проблему экологии эмоций через мгновенное и всеобщее развитие эмоционального интеллекта, рационализацию эмоций, тьюнинг на позитив, но предлагает всем заинтересованным в создании экологичных эмоциональных языковых пространств хотя бы сформировать правильный экологический вектор. И спасибо ученому за то, что знакомит всех нас со своим глубоко личным, но таким глубоким взглядом, не замалчивает проблемы в экологии эмоциональной сферы человека и не стоит в стороне от их решения, следуя римскому принципу *fecit quod potui, faciant meliora potentes* («я сделал все, что смог, пусть те, кто сможет, сделают лучше»), предлагает то, что у него лучше всего получается, поскольку он никогда не останавливается в развитии, оставаясь верным делу своей жизни: просвещает всех желающих в сфере научного знания об эмоциях в языке! А эта тема, как известно, касается всех, поэтому знание об эмоциях в языке, которые своим скользким характером бросают человеку вызов, позволяет каждому *homo sentiens* смело взглянуть им в глаза!

Список литературы

1. Бабичев Н.Т., Боровский Я.М. Словарь латинских крылатых слов: 2500 единиц / под ред. Я.М. Боровского. М., 1982.
2. Шаховский В.И. Отражение эмоций в семантике слова // Вопросы языкознания. Серия литературы и языка. 1987. Т. 46. № 3. С. 237–243.
3. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: моногр. М., 2008.
4. Шаховский В.И. Триада экологий – человек, язык, эмоции – в современной коммуникативной практике [Электронный ресурс]. Волгоград, 2017. URL: <http://www.iprbookshop.ru/58327> (дата обращения: 28.02.2022).
5. Шаховский В.И. М.Н. Эпштейн об экологии текста и ее перспективах [Электронный ресурс] //

Мир лингвистики и коммуникации. 2021. № 1. С. 141–175. URL: http://tverlingua.ru/archive/063/11_63.pdf (дата обращения: 28.02.2022).

6. Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / проф. В.И. Шаховский (ред). Волгоград, 2013.

7. Эпштейн М.Н. наброски к экологии текста // Журнал Контрарии. 1997. № 13. С. 3–41.

8. Solodovnikova N.G. Emotive Linguoecology – A Linguistic Paradigm of the XXI Century // IJLLL. 2020. Vol. 6(4). P. 198–202.

* * *

1. Babichev N.T., Borovskij Ya.M. Slovar' latinskikh krylatykh slov: 2500 edinic / pod red. Ya.M. Borovskogo. M., 1982.

2. Shahovskij V.I. Otrazhenie emocij v semantike slova // Voprosy yazykoznanija. Seriya literatury i yazyka. 1987. T. 46. № 3. S. 237–243.

3. Shahovskij V.I. Lingvisticheskaya teoriya emocij: monogr. M., 2008.

4. Shahovskij V.I. Triada ekologij – chelovek, yazyk, emocii – v sovremennoj kommunikativnoj praktike [Elektronnyj resurs]. Volgograd, 2017. URL: <http://www.iprbookshop.ru/58327> (дата обращения: 28.02.2022).

5. Shahovskij V.I. M.N. Epshtejn ob ekologii teksta i ee perspektivah [Elektronnyj resurs] // Mir lingvistiki i kommunikacii. 2021. № 1. S. 141–175. URL: http://tverlingua.ru/archive/063/11_63.pdf (дата обращения: 28.02.2022).

6. Emotivnaya lingvoekologiya v sovremenном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / проф. V.I. Shahovskij (red). Volgograd, 2013.

7. Epshtejn M.N. Nabroski k ekologii teksta // Zhurnal Kontrarii. 1997. № 13. S. 3–41.

Nulla dies sine linea as a basic principle of V.I. Shakhovskij's work

The article deals with the analysis of V.I. Shakhovskij's polemic with M.N. Epstein on the issue of the semantics of the term "ecology". There is discussed the correlation between the philosophical and emotiological point of view of the text's ecology. The author considers the ecologization of the emotions "homo sentiens" and its communicative environments.

Key words: *emotive linguistic ecology, text ecology, ecologization of emotions.*

(Статья поступила в редакцию 14.02.2022)

М.Р. ЖЕЛТУХИНА
(Волгоград)

И.Ю. МОСКАЛЕВ
(Москва)

ПОРТРЕТНАЯ ВИРТУАЛИЗАЦИЯ ЭМОЦИЙ ЧЕРЕЗ ОБРАЗНОСТЬ В АВСТРИЙСКОМ И БРИТАНСКОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ*

Рассматриваются средства презентации эмоций литературных персонажей в австрийском и британском художественном дискурсе. Описывается процесс их портретной виртуализации, выделяются его важные элементы. Выявлены две группы средств выразительности, используемых для создания образа персонажа через передачу эмоций. Установлено, что выявленные средства портретной виртуализации через образность отражают основные эмоции человека в австрийском и британском художественном дискурсе в сравнении.

Ключевые слова: виртуализация, портрет, эмоции, образность, выразительные средства, стилистические средства, художественный дискурс, австрийская культура, британская культура.

Современный этап развития общества и человеческой мысли характеризуется широким распространением технических и мультимедийных средств. Многие лингвисты, философы, психологи обращают свое внимание на информационный аспект воздействия виртуальной реальности, на средства коммуникации, участвующие в формировании такой реальности [1; 12, с. 186]. Общество все больше погружается в виртуальную среду, тем самым виртуализируется. Вследствие этого возрастает актуальность исследований, посвященных проблемам виртуализации и виртуальной реальности, которые приобретают научную, экономическую и общественную значимость.

Наиболее удачной дефиницией виртуализации нам представляется определение О.В. Катаевой: «процесс вовлечения цифровых технологий во все сферы жизни» [5, с. 131–132]. В качестве технических устройств могут выступать различные мультимедийные

* Исследование выполнено в рамках гранта Российского научного фонда № 22-28-01623, <https://rscf.ru/project/22-28-01623/>.

средства, цифровые аудио- и видеоустройства. Символический и образный характер создаваемого продукта виртуализации подчеркивает нереальность воссозданной картины восприятия, и результатом виртуализации выступает виртуальная реальность.

Под виртуальной реальностью, вслед за А.Ю. Фиминим, мы понимаем подтип реальности, который создан при активном участии субъекта действия при помощи компьютерных технологий, а также иных средств воздействия на сознание [10]. Характерной особенностью виртуальной реальности указывается нереальность происходящего.

Полагаем, что художественная литература наравне со средствами массовой информации может выступать в качестве инструмента формирования виртуальной реальности. Активная деятельность субъекта осуществляется как процесс чтения, аудиовизуального восприятия и интерпретации художественного текста. Нереальность и иллюзорность мира художественного дискурса свойственны ему как одному из видов дискурса воздействия. Средствами воздействия на сознание и подсознание человека, на его чувства, волю и разум являются различные языковые единицы и художественные приемы. Предложенный подход позволяет трактовать произведения художественной литературы как источники виртуальной реальности.

Главными действующими лицами художественного произведения выступают преимущественно вымышленные люди, чьи черты автор произведения или заимствует у реальных прототипов, или изобретает самостоятельно. Отметим, что при портретировании персонажа, т. е. при создании его образа, конструируются не только черты его внешности, но и черты личности, манера поведения и привычки. Важнейшим инструментом автора в такой деятельности является образность. Под образностью в широком смысле слова понимается стилевая черта художественной речи. Характерной особенностью образной речи считается употребление слов в переносном значении, а также метафор, эпитетов, сравнений, гипербол и других средств [4]. Различные средства художественной выразительности выступают в таком случае как способы создания портрета виртуального персонажа художественного произведения. Использование таких средств реализует изобразительность, выразительность и эмоциональность, обеспечивает тот самый символический, условный и иллюзорный характер восприятия виртуально воссозданно-

го писателем мира жизнедеятельности человека в предлагаемых обстоятельствах, реализуемых эмоций и переживаемых чувств персонажей.

Необходимо различать такие понятия, как эмоциональность и эмотивность. Эмоциональность (по В.И. Шаховскому) как характеристика психической деятельности человека, представляет собой его «чувствительность к эмоциональным ситуациям и эмоциональные (чувственные) реакции на них» [11, с. 24]. Эмотивность, будучи лингвистической категорией, обозначает способность единиц языка передавать субъективно-индивидуальные переживания человеком определенных эмоций. Тем самым средства портретной виртуализации через образность отражают основные эмоции человека в художественном дискурсе.

В результате анализа различных средств художественной выразительности, реализующих образность в качестве инструмента портретной виртуализации, в таких произведениях, как «Улисс» Дж. Джойса, «Портрет Дориана Грея» О. Уайльда, «Человек без свойств» Р. Музиля, а также в новеллах и рассказах А. Шницлера и С. Цвейга, нами были обнаружены преобладающие в общем объеме выразительных средств эпитеты, метафоры и сравнения. Установлено, что эти тропы составляют большую часть средств художественной выразительности в исследуемом австрийском и британском художественном дискурсе [2; 7]. Анализ художественного материала позволил разделить все выразительные средства на две группы средств: 1) средства, портретирующие внешность персонажа, 2) средства, портретирующие характер или личностные черты персонажа. Проиллюстрируем на примерах, как эпитеты, метафоры и сравнения способствуют портретной виртуализации эмоций персонажей через их внешность, характер и личностные черты.

Под эпитетом, вслед за В.П. Москвиным, понимаем «определение, подчиненное задаче художественного изображения объекта, его образной интерпретации» [9, с. 142]. В немецкоязычной литературе эпитет представляет собой одно из самых распространенных средств художественной выразительности [3]. В традиционном подходе к классификации эпитетов в художественном дискурсе они подразделяются на конкретизирующие и оценочные. Под конкретизирующими эпитетами предлагаем понимать эпитеты, указывающие на реальные свойства или качества предмета, образно переосмысленные автором при помо-

щи определения. Оценочные эпитеты трактуются нами как эпитеты, которые транслируют при помощи образно употребленного определения оценочное (положительное или отрицательное) отношение автора к изображаемому и персонажей друг к другу или происходящим событиям.

В качестве одного из наиболее распространенных средств портретирования персонажа в австрийском художественном дискурсе нами были выявлены конкретизирующие эпитеты. Конкретизирующие эпитеты могут передавать черты психологического портрета персонажей. Приведем следующие примеры конкретизирующих эпитетов, раскрывающих испытываемое героями чувство страха. Главная героиня попадает в дорожное происшествие, в результате которого погибает ее любовник. С целью скрыть порочащую ее связь, она убегает с места происшествия, испытывая сильное чувство страха. Ее портрет создан при помощи употребления конкретизирующих эпитетов, отображающих черты ее лица и голоса *bebende Lippen* (дрожащие губы), *verzerrte Zügen* (искаженные черты), *mit erstickerter Stimme* (задыхающимся голосом) [15, S. 37, 46]. *Später war ihm, als blickten aus dem Saal unten Hunderte mit böser Neugier ihn an, und als gälte das Raunen und Summen ihm allein. Fröstelnde Angst kroch ihm über den Rücken, dann fiel ihm ein, daß er ein paar Gläser Champagner allzu geschwind hinuntergestürzt hatte, und war wieder beruhigt* [16, S. 10] («Позже показалось ему, что снизу из зала на него смотрели сотни с злым любопытством и как будто весь грохот и жужжание были только для него. Леденящий страх полз по его спине, но потом он понял, что он просто слишком быстро выпил пару бокалов шампанского залпом, и снова успокоился»). Главный персонаж произведения, недавно совершивший убийство, проводит время в ресторане. Неожиданно его настигает чувство страха, охарактеризованное при помощи конкретизирующего эпитета *fröstelnde Angst* («леденящий страх»). При помощи этого эпитета автор воссоздает эмоциональный психологический портрет персонажа, передающий физиологические ощущения сильного телесного охлаждения от чувства страха в данной сюжетной зарисовке.

При этом чувства, представленные автором, могут быть не только отрицательными. Например, персонаж может формировать у читателя положительный образ, если автор использует в его отношении эпитеты с позитивной коннотацией, например *angenehme*

Stimme («приятный голос»): *Zu jener Zeit war es, daß Carlo auf den Einfall kam, Geronimo, der eine angenehme Stimme hatte, in der Musik weiter ausbilden zu lassen* [15, S. 90] («Как раз тогда Карло и пришло в голову отправить Иеронимо, у которого был приятный голос, учиться музыке»).

Конкретизирующие эпитеты могут также детализировать взгляд героини произведения, влюбленной в рассказчика, например *mit unendlicher Innigkeit* («с бесконечной глубиной»): *Dann ließ sie ihre Hände langsam über meine Wangen heruntergleiten, und ihr Blick ruhte mit unendlicher Innigkeit auf mir* [Ibid., S. 17] («Потом ее руки скользнули по моим щекам, и ее взгляд с бесконечной глубиной остановился на мне»). Подобный образ формирует у читателя портрет влюбленной женщины.

Материал исследования показал, что в австрийской художественной литературе отмечается тенденция к отображению психологического портрета персонажей при помощи конкретизирующих эпитетов.

Случаи применения конкретизирующих эпитетов в британском художественном дискурсе являются менее частотными, чем в австрийской литературе. Нами были установлены следующие случаи описания внешности персонажей: *I really can't see any resemblance between you, with your rugged strong face and your coal-black hair* [17, p. 6] («Я и правда не могу видеть сходства между вами с твоим грубым сильным лицом и угольно-черными волосами»). Эпитеты *rugged strong face* («грубое сильное лицо») *coal-black hair* («угольно-черные волосы») четко и конкретно обрисовывают читателю внешний вид персонажа.

В романе «Портрет Дориана Грея» представлен один из актеров театра, играющих Ромео в постановке Шекспира «Ромео и Джульетта». Персонаж портретируется при помощи конкретизирующих эпитетов: *Romeo was a stout elderly gentleman, with corked eyebrows, a husky tragedy voice* [Ibid., p. 37] («Ромео был тучным пожилым джентльменом с насупленными бровями и хриплым трагическим голосом»). Читатель оказывается обманут в своих ожиданиях: вместо молодого юноши в роли Ромео мы встречаем «тучного, пожилого джентльмена» (*a stout elderly gentleman*), у которого *corked eyebrows* («насупленные брови»), *a husky tragedy voice* («хриплый трагический голос»). Посредством употребления таких эпитетов достигается сразу несколько целей: охарактеризован не только сам актер как

персонаж произведения, но и качество постановки данного театра, и подбор актеров.

Портрет героини Герти МакДауэлл романа «Улисс» содержит целый ряд конкретизирующих эпитетов, детализирующих ее внешность: *The waxen pallor of her face was almost spiritual in its ivorylike purity though her rosebud mouth was a genuine Cupid's bow, Greekly perfect. Her hands were of finely veined alabaster with tapering fingers and as white as lemon juice* [13, p. 239] («Восковая бледность ее лица была почти духовной в своей чистоте цвета белой кости, хотя алый бутон ее губ был похож на настоящий лук Купидона, по-гречески прекрасный. Ее руки были из алебаstra с тонкими прожилками с заостренными пальцами, белыми как лимонный сок»). Выявленные конкретизирующие эпитеты (*waxen pallor, rose bud mouth, Greekly perfect, finely veined alabaster, tapering fingers*) и другие средства выразительности формируют образ исключительно утонченной и прекрасной девушки, похожей на античную статую, в которой метафорически воплощаются красота, духовность и невинность.

Стоит отметить, что указанные выше примеры из британской литературы описывают внешность персонажа, а не его психологический портрет, что является отличительной чертой британского художественного дискурса. Случаи применения конкретизирующих эпитетов при портретировании персонажей в обеих лингвокультурах составляют примерно 25% от общего количества случаев.

В рамках художественного дискурса обеих культур выявлены оценочные эпитеты. В качестве примера негативной оценки образа персонажа в британской литературе мы можем привести следующие примеры оценочных эпитетов. В своем внутреннем монологе Молли Блум упоминает большое количество различных персонажей романа, давая им весьма пренебрежительные оценки: *Fanny McCoys husband white head of cabbage* («муж Фанни МакКой, голова капустный качан»), *a dirty barefaced liar and sloven* («грязный наглый лжец и неряха»), *Goddamned idiot* («проклятый идиот») [Ibid., p. 239]. Исходя из ее высказываний, мы не только формируем конкретный психологический портрет самой героини, но и получаем некоторое представление о личностных чертах других персонажей.

В австрийской литературе нами были обнаружены оценочные эпитеты, формирующие портрет персонажа. Например, персонаж может быть охарактеризован читателю через оценочное описание внешности. Главная героиня

новеллы Стефана Цвейга «Страх» Ирена находится в порочной связи и становится жертвой шантажистки, которая грозит раскрыть эту связь супругу главной героини. Представляя читателям встречу Ирены с шантажисткой, автор употребляет оценочные эпитеты по отношению к внешности шантажистки: *Dieser Freche, gemeine Hohn war nicht zu ertragen* [18, S. 16] («Эта дерзкая наглая насмешка была невыносимой»). При чтении текста читатель благодаря применению эпитета *gemeine Hohn* («наглая насмешка») не только получает информацию о насмешке шантажистки и ее внешности, но и узнает о чувстве отчаяния и бессилия главной героини, которая не может сопротивляться наглости мошенницы.

Кроме того, в художественном тексте, написанном от первого лица, персонаж сообщает читателю о том, что его охватывает чувство смущения и стыда, при помощи оценочного эпитета: *Alle drei schaueten mich amüsiert an, und sofort überkommt mich ein saures Gefühl. Am besten, denke ich mir, jetzt rasch selber loslegen, ehe sie anfangen zu fragen, warum ich alle die Tage ausgeblieben bin und woher ich heut komme* [19, S. 79] («Все трое смотрят на меня с удивлением, и меня сразу же охватывает кислое чувство. Лучше всего, думаю я, сейчас же быстро уйти, прежде чем они начали спрашивать, где я пропадал все эти дни и откуда я пришел сегодня»). Авторский эпитет передает нам систему ценностей персонажа: главный герой романа «Нетерпение сердца» офицер кавалерии Антон заводит новых друзей в светских кругах, и насмешки его сослуживцев вызывают у него *ein saures Gefühl* («кислое чувство»). На основании этого оценочного эпитета мы узнаем, что герой испытывает стеснение или смущение из-за новых знакомств.

Вышеприведенные примеры из британской и австрийской литературы свидетельствуют о том, что оценочные эпитеты употребляются для того, чтобы охарактеризовать персонажа с перспективы другого персонажа, а также для построения и отражения системы взаимоотношений героев и для развития сюжета произведения.

Довольно частотным средством портретирования персонажа являются сравнения. Под сравнением будем понимать, вслед за Н.В. Кузнецовой, «фигуру образной речи, заключающуюся в уподоблении предметов друг другу» [8, с. 118]. В обоих исследуемых художественных дискурсах зафиксировано большое количество сравнений, детализирующих внешность персонажа, характер или привыч-

ки. В немецком языке сравнение передается при помощи конструкций с союзами *als, als... ob, wie...* В английском языке им соответствуют фразы, построенные при помощи служебных слов *as if..., as, like, as... as*.

Рассмотрим пример сравнения, характеризующего внешность персонажа, в британском художественном дискурсе. Дориан Грей описывается лордом Генри следующим образом: *this young Adonis, who looks as if he was made out of ivory and rose-leaves* [17, p. 6] («этот молодой Адонис, который выглядит как будто был сделан из слоновой кости и лепестков роз»). Столь романтизированное и восторженное сравнение *as if he was made of ivory and rose-leaves* («как будто был сделан из слоновой кости и лепестков роз») намеренно подчеркивает образ красивого молодого человека благородного происхождения и воспитания. Внешность одного из гостей светского обеда в романе «Портрет Дориана Грея» также образно представлена в следующем примере: *Lord Faudel, a most intelligent middle-aged mediocrity, as bald as a ministerial statement in the House of Commons* [Ibid., p. 29] («Лорд Фаудель, умнейшая посредственность средних лет, лысый как министерское заявление в Палате Общин»). Сравнение *as bald as a ministerial statement in the House of Commons* («лысый как министерское заявление в палате общин») отображает прическу персонажа.

Похожие случаи портретирования внешности персонажей при помощи сравнения мы можем найти и в австрийской литературе, например: *Sie war von ihren eigenen Gefühlen überwältigt und stieß sich nicht an ihres Veters unziemlicher Gradheit. »Und Sie?« fragte dieser. Sie wurde rot wie ein ausgefragtes Schulkind. »Oh, das ist eine Frage voll schwerer Verantwortung!« entgegnete sie zögernd* [14, S. 483] («Она была подавлена своими собственными чувствами и не могла смириться с грубой прямотой своего кузена. – А Вы? – спросил он. Она покраснела как спрошенная школьница. – Ах, это вопрос, полный тяжелой ответственности! – ответила она гневно»). Неловкая беседа между двоюродными братом и сестрой вызывает у героини чувства возмущения и стыда, что выражается в описании изменения цвета ее лица. Здесь автор прибегает к сравнению реакции героини со школьницей, которой учитель задал вопрос на уроке: *rot wie ein ausgefragtes Schulkind* (красная как спрошенная школьница).

В следующем примере сравнения мы также имеем дело с чувством стыда *als drängte*

Scham bei allen Zügen heraus: Clarisse machte ein lustig beschämtes Gesicht. Unwillkürlich. Als drängte Scham bei allen Zügen heraus, und sie müßte das Gesicht lustig spannen, um sie zurück zu halten [14, S. 224] («Кларисса сделала веселое пристыженное лицо. Невольно. Как будто стыд хотел вырваться наружу, и она должна была натянуть улыбку на лицо, чтобы сдерживать его»).

По данным примерам мы можем заметить, что все средства выразительности употребляются для представления внешности, ее изменений, детализации телосложения персонажей и т. д.

Кроме того, были выявлены сравнения, которые отражают личностные качества или манеру поведения персонажей. В британской литературе обнаружены характеристики различных свойств психики персонажей, их привычек и моделей поведения.

В следующем примере из романа «Портрет Дориана Грея» автор зарисовывает нам привычку хозяйки светского салона представлять своих гостей на светском ужине: *But Lady Brandon treats her guests exactly as an auctioneer treats his goods. She either explains them entirely away, or tells one everything about them except what one wants to know* [17, p. 9] («Но леди Брэндон обращается с гостями как аукционер со своими товарами. Она либо рассказывает о них сразу все, либо говорит о них все, кроме того, что все так хотят услышать»). В данном примере леди Брэндон сравнивается с аукционером, выставляющим людей напоказ как товары на аукционе (*as an auctioneer treats his goods*).

В этом же произведении мы можем найти сравнение, затрагивающее особенности новой жизни Дориана Грея: *Yes, the lad was premature. He was gathering his harvest while it was yet spring. The pulse and passion of youth were in him, but he was becoming self-conscious. It was delightful to watch him. With his beautiful face, and his beautiful soul, he was a thing to wonder at. It was no matter how it all ended, or was destined to end. He was like one of those gracious figures in a pageant or a play, whose joys seem to be remote from one, but whose sorrows stir one's sense of beauty, and whose wounds are like red roses* [Ibid., p. 42] («Да, парень созрел рано. Он собирал урожай, пока это была еще весна. Пульс и страсть юности были еще в нем, но он уже начинал осознавать, кто он. Было прелестно наблюдать за ним. С его прекрасным лицом, прекрасной душой он был похож на чудо. Неважно, как это все закончится. Он был как

один из тех милостивых героев театральной постановки, чьи радости кажутся нам далекими, но чьи печали будят в нас чувство красоты, а раны их похожи на алые розы»). Лорд Генри описывает своего молодого друга при помощи целого ряда метафор и сравнений. Исследовательский интерес представляет сравнение Дориана с персонажем пьесы (*like one of those gracious figures in a pageant or a play*). Данное сравнение показывает, что жизнь персонажа стала похожа на сказку или художественное произведение, где все предстает в ином свете, соответственно меняется и образ жизни героя, и его дальнейшее поведение в ходе развития сюжета.

Сравнения могут также акцентировать личностные качества персонажей. Доброта и воспитание ранее упомянутой героини романа «Улисс» Гертти охарактеризованы при помощи сравнения, что формирует положительный образ: *A sterling good daughter was Gerty just like a second mother in the house, a ministering angel too with a little heart worth its weight in gold* [13, p. 244] («Гертти была безукоризненно хорошей дочерью, прямо как вторая мать в доме, ангел-хранитель с маленьким сердцем на вес золота»).

В австрийской литературе были зафиксированы схожие примеры употребления сравнений. Установлены случаи художественного отображения таких личностных качеств, как, например, двуличность, подлость, что формирует отрицательный образ персонажа у читателя: *...und mit einer brennenden Lust am Lügen, als müßte er nun sein eigenes Wesen ins Teuflische steigern, verweilte er bei der Schilderung einer Viertelstunde, die er im Garten des Appius Claudius verbracht hatte, vor einer Statuette, die er natürlich in Wirklichkeit nie gesehen und von der er zufällig im Reisehandbuch gelesen* [16, S. 7] («и со жгучей жадой ко лжи, как будто он должен был возвести свою сущность в нечто дьявольское, он рассказал, как провел четверть часа в саду Аппия Клавдия перед статуэткой, которую он в действительности никогда не видел и о которой случайно прочел в путеводителе»). Герой новеллы покупает в аптеке смертельную дозу морфия для убийства своей невесты. Для создания собственного алиби он придумывает лживые оправдания, рассказывая, как провел время в саду перед статуэткой. Сравнение *als müßte er nun sein eigenes Wesen ins Teuflische steigern* ретранслирует нам не только определенные отрицательные черты характера персонажа (его двуличность,

тягу ко лжи), но и некоторые метаморфозы в поведении персонажа, готовящегося совершить убийство.

Ярким примером описания трусости героини и ее ненависти по отношению к ее супругу, что способствует оформлению у читателя виртуального психологического портрета героини, служит следующий фрагмент: *Diotima konnte sich zu dem Schritt aus dieser Welt hinaus nicht ohne weiteres entschließen, obgleich sie ihren Gatten deshalb beinahe haßte. In ihrem schönen, großen Leib saß die Seele hilflos wie in einem weiten blühenden Land* [14, S. 439] («Диотима не могла решиться на шаг из этого мира без внешней помощи, хотя уже и почти ненавидела своего супруга. В ее красивом большом теле душа сидела беспомощно, как в далекой цветущей стране»). Трусость героини не позволяет ей покинуть нелюбимого ею супруга, и ее беспомощность в данной ситуации автор передает при помощи контрастного сравнения состояния души и тела, а также красивого и большого тела с далекой цветущей страной *wie in einem weiten blühenden Land*.

Материал исследования свидетельствует о том, что британская литература конца XIX – начала XX вв. базируется скорее на акцентировании положительных качеств личности, а австрийская литература – отрицательных.

Среди всех обнаруженных нами случаев употребления сравнений распространенными являются сравнения, построенные при помощи образов природы и животного мира. Подобные случаи типичны как для британской, так и для австрийской культуры. Например, внешность героини может быть образно представлена при помощи сравнения с образом олененка, что формирует у читателя положительный и трогательный образ: *There was something of the fawn in her shy grace and startled eyes* [17, p. 59] («Было что-то от олененка в ее застенчивой грации и испуганных глазах»). Образ пожилой женщины может быть сформирован у читателя при помощи пренебрежительного сравнения с носом попугая, что также формирует у читателя определенное отношение к персонажам: *elderly ladies with gigantic tiaras and parrot noses* [Ibid., p. 9] («пожилые дамы с гигантскими тиарами и носами попугаев»).

В австрийских литературных произведениях нами были также найдены похожие случаи. Например, слуга, оказавшийся один в доме своего хозяина, ощущает себя «как олень в лесу»: *Er war Herr in allen Zimmern wie ein Hirsch im Walde* [14, S. 350] («Он был хозяи-

ном во всех комнатах как олень в лесу»). Подчеркнем, что в данном контексте образ оленя не несет столь явной положительной коннотации, как в случае с описанием девушки в примере выше.

Автор художественного произведения может при помощи сравнения передавать отношение одного персонажа к другому, что также формирует детали психологического портрета героев. Например, в следующем примере автор характеризует чувство жалости сына по отношению к умершему отцу: *sein Vater tat ihm dann einfach und ohne alle Gedanken leid wie ein Hund, der auf der Straße überfahren worden ist* [14, S. 729] («ему было жаль его отца без всяких мыслей, как ему жаль собаку, которую переехали на улице»). У читателя, узнавшего о таком пренебрежительном и равнодушном отношении сына к смерти отца при помощи сравнения отца с «собакой, которую переехали на улице» (*wie ein Hund, der auf der Straße überfahren worden ist*), формируется определенный портрет как отца, так и сына. Подобное сравнение также может отражать напряженный характер отношений между отцом и сыном. Кроме того, ненависть и презрение героини к нелюбимому супругу также может быть передано при помощи сравнения с образом «безжалостного зверя»: *Dieser Gatte, der erheblich alter und körperlich größer war als sie, erschien als ein rücksichtsloses Untier* [Ibid., S. 47] («этот супруг, который был значительно старше и физически крупнее нее, казался безжалостным зверем»).

Согласно дефиниции «Стилистического энциклопедического словаря русского языка», метафора – «это слово или оборот речи, употребленные в переносном значении для определения предмета или явления на основе какой-либо аналогии, сходства» [6, с. 458]. Важно отметить, что сравнение, в отличие от метафоры, имеет соединительный элемент (например, союз), что позволяет разграничить эти два явления в рамках данного исследования. Метафора является более развернутой формой сравнения и зачастую не имеет формально обозначенных признаков. Привычка того или иного персонажа вести беседу может быть передана при помощи метафоры: *seine Rede war ein langer Tunnel, den er durch einen Berg gebohrt hatte* [14, S. 1110] (его речь была длинным туннелем, который он пробурил сквозь гору). Установлено, что оба исследуемых художественных дискурса насыщены метафорическими сопоставлениями с образом

животных или явлений природного мира. Например, молодая девушка может быть представлена читателю следующим образом: *Blazes Boylan looked into the cut of her blouse. A young pullet* [13, p. 157] («Буян Бойлан заглянул в вырез ее блузки. Молодая цыпочка»). К схожему случаю также можно отнести следующий пример описания гостя светского обеда: *she is a peacock in everything but beauty* («она павлин во всем, кроме красоты») [17, p. 9]. У читателя, встретившего эту зоометафору в тексте, формируется весьма яркий и многогранный портрет героини: павлин зачастую ассоциируется с внешней красотой, пестрым опереньем, большим хвостовым веером, важностью позиционирования себя, доминирования и т. д. Черты лица персонажа могут быть метафорическим образом сопоставлены с лошадиной мордой, что достаточно сильно снижает и огрубляет образ персонажа: *the shaking gurgling face that blessed him, equine in its length* [13, p. 4] («дрожащее булькающее лицо, которое благословило его, лошадиное по своей длине»). Образ персонажа может быть передан при помощи метафоры с пренебрежительной коннотацией, содержащей образы осла как невзрачного, непритязательного и упрямого животного и моллюска как беспозвоночного мягкотелого животного: *He is a mule, a dead gasteropod, without vim or stamina, not worth a cracked Kreutzer* («он осел, мертвый брюхоногий моллюск без энергии и сил, не стоящий и ломанного гроша») [Ibid., p. 288].

Что касается австрийского литературного дискурса, то подобные метафоры, напротив, почти не встречаются. Нами был обнаружен случай употребления метафоры, имеющей в своей основе образ живой природы. Данный пример описывает эмоциональное состояние обиженной героини, которая готова расплакаться: *Bonadea sah ihn mit gekränkten schönen Augen an, in denen das Wasser über dem Eis schwamm wie an der Grenze zwischen Frühjahr und Winter* [14, p. 273] («Бонадея посмотрела на него оскорбленными красивыми глазами, в которых как будто между льдин плыла вода в период между весной и зимой»).

Активное применение подобных сравнений и метафор позволяет авторам наиболее доступно, универсально и емко в семантическом плане создать образы персонажей, т. к. явления природы, образы животных, их черты внешности или поведения знакомы каждому читателю и не являются культурно-специфическими явлениями.

В британской художественной литературе также встречаются метафоры и сравнения, портретирующие персонажей при помощи образов определенной профессии или рода деятельности. Средством портретирования личности персонажа моряка в романе Дж. Джойса "Ulysses" служит развернутая метафора, использующая тематическую лексику и морскую терминологию: *to unfurl a reef* («обогнуть риф»), *sailor* («морьяк»), *cross the bows* («пересечь курсы») *getting his bearings* («получать направления компаса»), *ship's rum* (корабельный ром), *a manoeuvre after the counter attraction* («маневр после взаимодействия»), *bilge-water* («трюмные воды») [13, p. 432]. В данном примере мы видим образ человека, в котором при помощи развернутой метафоры сделан акцент на его профессиональной принадлежности. В рамках почти целой страницы автор активно употребляет соответствующую профессиональную терминологию. Моряк захотел выйти из трактира, что автор представляет читателю при помощи следующей фразы: *It having become necessary for him to unfurl a reef, the sailor vacated his seat* («Когда возникла необходимость отдать риф, моряк освободил место»). Свою просьбу пропустить его моряк вербализирует при помощи следующего выражения: *"Let me cross your bows, mate, he said to his neighbour"* («"Позволь пересечь наши курсы, приятель", – сказал он соседу»). Далее, когда моряк ищет выход из помещения, он находится «в поиске направлений компаса» (*he was in the act of getting his bearings*). Моряк также имеет при себе корабельный ром (*ship's rum*), его передвижения охарактеризованы как *a manoeuvre after the counter attraction* («маневр после взаимодействия»). Моряк справляет нужду рядом с трактиром, что автор образно портретирует при помощи выражения *the sailor... eased himself close at hand,*

the noise of his bilge-water some little times ubiquitously splashing on the ground («морьяк справил нужду недалеко, шум его трюмных вод еще некоторое время журчал по земле»). При помощи этих лексических единиц автор указывает нам на характер профессиональной деятельности персонажа, его образ жизни, мышления, поведения, образно сравнивая морское судно и человека, который, как и корабль, «отдает рифы», «пересекает курсы», «совершает маневры» и «ищет направления компаса».

В австрийской литературе можно обнаружить схожие случаи описания поведения персонажей, где персонаж соотносится с алкоголиком, что также формирует у читателя психологический портрет героини в рамках конкретной сюжетной сцены: *wurde sie so voll ohnmächtigen Zorns wie ein Trinker, dem man die Flasche entzogen hat* [14, S. 589] («она стала полна бессильного гнева как алкоголик, у которого отобрали бутылку»). Здесь эмоциональное состояние героини сравнивается с поведением алкоголика (*Trinker*), у которого отобрали бутылку, что вызывает гнев, недовольство и возмущение. Схожие чувства испытывает по задумке автора и героиня, что образно передано при помощи сравнения.

Результат количественного анализа средств и способов портретной виртуализации персонажей отображен в таблице ниже.

Подробный стилистический и контекстуальный анализ австрийского и британского художественного дискурса свидетельствует о том, что различные средства художественной выразительности имеют разные цели при эмоциональной портретизации виртуальных персонажей в литературном произведении. Эти цели существенно варьируются в зависимости от лингвокультуры. Было также установлено, что австрийская литература при образной портретизации персонажей чаще обраща-

Средства портретной виртуализации эмоций в австрийском и британском художественном дискурсе

| Выразительные средства портретной виртуализации эмоций | Австрийский художественный дискурс, % | Британский художественный дискурс, % |
|--|---------------------------------------|--------------------------------------|
| Конкретизирующие эпитеты | 32 | 26 |
| Оценочные эпитеты | 12 | 11 |
| Сравнения, в том числе зоосравнения | 42 | 21 |
| Метафоры, в том числе зоометафоры | 14 | 42 |

ет внимание читателей на отрицательные качества личности, а британская литература – на положительные качества личности. Что касается оценочных эпитетов, то и в австрийском, и в британском художественном дискурсе они встречаются в равной степени часто (12 и 11% соответственно). Кроме того, важно подчеркнуть, что австрийская литература чаще обращается к конкретизирующим эпитетам (32%), чем британская (26%), и характеризует различные явления: конкретизирующие эпитеты в австрийской литературе описывают эмоциональный настрой персонажа, в британской – его внешность. При портретировании персонажей британские авторы часто прибегают к метафорам, которые менее распространены в австрийском художественном дискурсе (42 и 14% соответственно). Тем не менее, сравнения оказались более частотны в австрийской литературе, нежели в британской (42% против 21% соответственно). Этот факт обуславливается особенностями немецкого языка: немецкий язык имеет гораздо больше грамматических и синтаксических средств сопоставления и сравнения, которые служат фундаментом для создания любого сравнения. Важнейшей характеристикой средств эмоциональной виртуализации персонажа является наличие различных стилистических приемов, использующих образы животного мира и природных явлений. Подобные примеры были обнаружены в художественных произведениях авторов обеих лингвокультур. Большое количество таких средств выразительности способствует более легкому и культурно универсальному пониманию текста, а также более доступному отображению образа персонажа и сюжета произведения.

В результате проведенного исследования установлено, что средства портретной виртуализации эмоций через образность отражают основные эмоции человека в австрийском и британском художественном дискурсе. К выявленным стилистическим средствам портретной виртуализации эмоций относятся выразительные средства языка: эпитеты, метафоры, сравнения. Новизна исследования заключается в описании портретной виртуализации эмоций и выделении ее важных элементов. Выявлены две группы средств выразительности, рассмотренные в сравнении в австрийском и британском художественном дискурсе, использующихся для создания образа персонажа через передачу эмоций: 1) средства, портретирующие внешность персонажа, 2) средства, портретирующие характер или личностные черты персонажа.

Изучение экспрессивных средств представляет особый интерес, поскольку именно они являются отличительными чертами художественной дискурса, выступают в качестве сложных многокомпонентных явлений, зачастую существующими вне узуса языка. Средства художественной выразительности находятся в тесной взаимосвязи с культурой и языком культуры, соответственно, средства образного портретирования эмоций могут иметь как культурные сходства, так и культурные различия. В контексте цифрового общества и повсеместной виртуализации исследование этих средств приобретает особое значение, т. к. они могут отражать национально-специфические характеристики, указывать на индивидуально-авторские стилевые черты через акцентирование разнообразных эмоций участников художественного дискурса, передавать универсальные и лингвокультурные ценности социума.

Список литературы

1. Воробьева А.Д. Виртуализация восприятия как философская проблема // Изв. Сарат. ун-та. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. № 3. С. 245–248.
2. Желтухина М.Р., Москалев И.Ю. Лингвокультурная функциональная стилистика художественного дискурса (на материале австрийской прозы). Волгоград, 2021.
3. Желтухина М.Р., Москалев И.Ю. Немецкий язык: художественное реферирование. Волгоград, 2021.
4. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань, 2005.
5. Катаева О.В. Цифровизация и виртуализация жизненного мира: оценки и позиции // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2020. № 6. С. 129–136.
6. Кожина М.Н. Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М., 2003.
7. Красавский Н.А., Москалев И.Ю. Эпитет и метафора как художественно-выразительные средства идиостиля Артура Шницлера // Мир лингвистики и коммуникации. 2021. № 64. С. 121–136.
8. Кузнецова Н.В. Русский язык и культура речи. М., 2010.
9. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи. Тропы и фигуры: общая и частные классификации. Терминологический словарь. Ростов н/Д., 2007.
10. Фимин А.Ю. Социально-философский анализ виртуальной реальности: дис. ... канд. филос. наук. Волгоград, 2007.
11. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж, 1987.

12. Шипицын А.И. Виртуализация как феномен современной культуры: генезис и коннотации // Человек. Культура. Образование. 2015. № 2(16). С. 179–197.

13. Joyce J. Ulysses. Ware, Hertfordshire, 2010.

14. Musil R. Der Mann ohne Eigenschaften. Berlin, 1957.

15. Schnitzler A. Meistererzählungen. Frankfurt-am-Main, 2018.

16. Schnitzler A. Mörder und andere Erzählungen 1911–1931. Berlin, 2017.

17. Wilde O. The Collected Works of Oscar Wilde. Hertfordshire, 1997.

18. Zweig S. Angst. Stuttgart, 1957.

19. Zweig S. Ungeduld des Herzens. Berlin, 1992.

* * *

1. Vorob'eva A.D. Virtualizaciya vospriyatiya kak filosofskaya problema // Izv. Sarat. un-ta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2016. № 3. S. 245–248.

2. Zheltuhina M.R., Moskalev I.Yu. Lingvo-kul'turnaya funkcional'naya stilistika hudozhestvennogo diskursa (na materiale avstrijskoj prozy). Volgograd, 2021.

3. Zheltuhina M.R., Moskalev I.Yu. Nemeckij yazyk: hudozhestvennoe referirovanie. Volgograd, 2021.

4. Zherebilo T.V. Slovar' lingvisticheskikh terminov. Nazran', 2005.

5. Kataeva O.V. Cifrovizaciya i virtualizaciya zhiznennogo mira: ocenki i pozicii // Intellekt. Innovacii. Investicii. 2020. № 6. S. 129–136.

6. Kozhina M.N. Stilisticheskij enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka. M., 2003.

7. Krasavskij N.A., Moskalev I.Yu. Epitet i metafora kak hudozhestvenno-vyrazitel'nye sredstva idiosilya Artura Shniclera // Mir lingvistiki i kommunikacii. 2021. № 64. S. 121–136.

8. Kuznecova N.V. Russkij yazyk i kul'tura rechi. M., 2010.

9. Moskvina V.P. Vyrazitel'nye sredstva sovremennoj russkoj rechi. Tropy i figury: Obshchaya i chastnye klassifikacii. Terminologicheskij slovar'. Rostov n/D., 2007.

10. Fimin A.Yu. Social'no-filosofskij analiz virtual'noj real'nosti: dis. ... kand. filos. nauk. Volgograd, 2007.

11. Shahovskij V.I. Kategorizaciya emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka. Voronezh, 1987.

12. Shipicyn A.I. Virtualizaciya kak fenomen sovremennoj kul'tury: genezis i konnotacii // Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie. 2015. № 2(16). S. 179–197.

Portrait virtualization of emotions by the means of imagery in the Austrian and British artistic discourse

The article deals with the means of the emotions' presentation of the literary characters in the Austrian and British artistic discourse. There is described the process of their portrait virtualization, there are revealed its important elements. Two groups of the expressive means, used to create the character's image by the transmission of the emotions, were identified. It was established that the revealed means of the portrait virtualization through imagery reflect the main emotions of the person in the Austrian and British artistic discourse in comparison.

Key words: *virtualization, portrait, emotions, imagery, expressive means, stylistic means, artistic discourse, Austrian culture, British culture.*

(Статья поступила в редакцию 14.02.2022)

В.В. ЛЕОНТЬЕВ
(Волгоград)

ПОХВАЛА ПОХВАЛЕ РОЗНЬ: К ВОПРОСУ О КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПОХВАЛЫ В АНГЛИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

Рассматривается вопрос концептуализации различных типов похвалы в английской лингвокультуре на основании данных ряда словарей английского языка. Поднимается вопрос о возможности выделения одноименного культурного концепта в английской лингвокультуре.

Ключевые слова: *похвала, культурный концепт, английская лингвокультура, высказывание, концептуализация.*

Среди многочисленных публикаций профессора В.И. Шаховского, признанного авторитета в области лингвистики эмоций, прошедшей длинный путь от категоризации минимальных (реальных и потенциальных) компонентов языковых единиц до описания целостных категориальных эмоциональных ситуаций [17; 18; 20], можно найти несколько пу-

бликаций на тему эмоциональных культурных концептов (см., например: [19; 21]).

Культурные концепты признаются базовыми единицами культуры, это «сгустки культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека; ... то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [15, с. 40]. Важно помнить, что «в структуру концепта входит все то, что и делает его фактом культуры – исходная форма (этимология); сжатая до основных признаков содержания история; современные ассоциации; оценки и т. д.» [Там же, с. 41]. Концепт важен для понимания взаимосвязи языка и культуры потому, что представляет собой ментальную единицу, призванную «связать воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, т. к. он принадлежит сознанию, детерминируется культурой и определяется в языке» [14, с. 9].

Основным средством актуализации концептов в процессе общения являются языковые знаки. Возможно несколько вариантов отношений слов и концептов: а) в языке есть слово, соответствующее конкретному концепту, точнее говоря, есть определенное слово как основной, хотя и не единственный способ актуализации того/иного концепта; б) имеющееся в языке слово частично соответствует концепту, при этом предметные и понятийные сущности легко концептуализируются, а эмоционально-оценочные ментальные образования часто настолько размыты, что трудно установить границы соответствующих концептов; в) есть концепт, но нет однословной репрезентации данного концепта; г) есть слово, точнее словесная оболочка, за которой нет никакого концепта [8, с. 155–156].

При этом существует определенная единица языка (слово, словосочетание, фразеологизм, предложение и т. д.), выражающая конкретный концепт в наиболее полном объеме и общей форме. Так, для концепта *Армия* такой единицей является лексема *армия*, а для концепта *Козел отпущения* – фразеологизм *козел отпущения*. Концепты также обладают способностью реализации в различной знаковой форме, в том числе невербальными средствами [14, с. 18].

Можно ли считать *Praise* концептом английской культуры? Полагаем, что на этот вопрос следует ответить положительно. Возможность выделения концепта *Praise* в английской культуре объясняется, по нашему мнению, на-

личием в английском языке лексемы *praise* для его актуализации, а также существованием полных и неполных синонимов указанной лексемы (*commend, applaud, compliment, extol, eulogize, laud*).

Кроме того, языковым средством актуализации рассматриваемого концепта могут служить некоторые пословицы и поговорки английского языка, в которых запечатлевается народная мудрость, отражается ценностная картина мира данного народа [16, с. 73]. Пословицы относятся к прецедентным текстам, т. е. любым характеризующимся цельностью и связностью последовательностям знаковых единиц, обладающих ценностной значимостью для определенной культурной группы. Прецедентные тексты, в свою очередь, всегда формируют концепты [14, с. 28].

Концепт *Praise* относится к числу эмоциональных концептов.

Как известно, в структуре концептов наряду с понятийной частью выделяются эмоциональный элемент, разного рода оценки, ассоциации, образы, характерные для конкретной культуры [15, с. 41]. Многими учеными признается существование эмоциональных концептов, ядром которых выступают базовые эмоции [1; 3; 20], и в которых отражен эмоциональный опыт представителей данной культуры. В данной работе мы опираемся на определение эмоциональных концептов, предложенное А. Вежицкой, несколько расширяя его. Если в терминах А. Вежицкой эмоциональные концепты – это единицы из мира «Идеальное», соответствующие реально испытываемым эмоциям (*frustration* (фрустрация), *relief* (облегчение), *disappointment* (разочарование) и т. д.) [3, с. 326–351], то в нашем понимании эмоциональные концепты – это национально специфичные ментальные корреляты любых базовых эмоций, а также высказываний, относящихся к категории эмотивных.

Модель эмоционального концепта *Praise* для английской языковой личности строится на основе фрейма, в центре которого находятся образы адресанта А (субъекта высказывания) и адресата В (в ряде случаев – объекта высказывания). Объектом похвалы может также являться третье лицо С, отсутствующее в момент высказывания адресантом А своего положительного суждения: либо В, либо С совершили некоторый поступок, имеющий прямое или косвенное отношение к адресанту А; адресант А считает себя компетентным для квалификации совершенного поступка как положительного; он может высказать данное оценоч-

Семантические признаки лексем – номинантов похвалы в английском языке

| Лексема / СП | <i>to praise</i> | <i>to acclaim</i> | <i>to eulogize</i> | <i>to extol</i> | <i>to laud</i> |
|----------------|------------------|-------------------|--------------------|-----------------|----------------|
| высказывание | + | + | + | + | + |
| одобряющее | + | + | + | + | + |
| высокого стиля | + | | | | + |
| формальное | | | | + | + |
| восторженное | + | + | + | | + |
| публичное | | + | + | | |
| возвышающее | + | + | + | + | |

ное суждение в приватном разговоре с В, или в публичной обстановке; он может ограничиться короткой репликой, а может быть многословным; он может сравнить объект похвалы В или С с другими людьми; в определенных, в основном торжественных, ситуациях А может воспользоваться формой стихотворного восхваления поступков, совершенных В или С.

Объектами похвалы также могут быть человеческие качества Б или В, обстановка в их квартирах, в которой эксплицитно отражаются вкус, манеры и другие черты характера В или С.

Желание адресанта высказать положительное мнение относительно объекта похвалы в форме сердечно выраженного одобрения является в большинстве случаев его основной интенцией, что находит отражение в словарных дефинициях лексемы *to praise*: *to tell, proclaim or commend the worth, excellence or merits of; to express warm approbation of, speak highly of; to laud, extol (the leading current sense)* [25, v. 12, p. 283].

Сравним данное значение глагола *to praise* с толкованием высказывания похвалы в английской лингвокультуре А. Вежбицкой, акцентирующей внимание на иллокутивной цели: «По-видимому, иллокутивная цель похвалы заключается в выражении говорящим личного положительного суждения. Возможно, что адресант хочет сделать приятное адресату. Возможно, что он этого и не хочет. Он может хотеть, а может и не хотеть, чтобы его суждение стало известно другим людям. Но, вероятнее всего, единственная инвариантная цель заключается просто в выражении того, что адресант думает. При похвале адресант хочет выразить лишь свое положительное суждение, а не мнение (которое очевидно положительное). В этом смысле похвала близка комплименту» (перевод наш. – В.Л.) [27, p. 199].

Коммуниканты прибегают к похвале постоянно в тех ситуациях, когда поведение, речевые и неречевые поступки, умственные способности, черты характера и другие личные качества адресата или третьего лица (часто отсутствующего в момент коммуникации) заслуживают положительного оценочного отношения (одобрения или восхищения) со стороны адресанта. В синонимических словарях [22; 26] в лексической группе слов *praise, laud, acclaim, extol, eulogize* выделяется ряд семантических признаков (далее – СП), перечисленных в таблице выше.

Остановимся подробнее на СП «возвышающее». Для носителей английского языка возвышение адресата, преувеличение, а подчас и искажение некоторых качеств его характера в разных ситуациях обозначается разными лексемами, в зависимости от методов и целей. Лексема *to extol* означает ситуацию похвалы, когда заслуги адресата противопоставляются заслугам других лиц: *to extol – to raise high with praise; to praise highly; to magnify* [24, v. 5, p. 506].

Для вычленения интересующего нас СП воспользуемся словарной дефиницией глагола *to magnify* – 1. *trans. to speak or act for the honor or glory of (a person or a thing); to glorify, extol (archaic); 3. trans. to represent (persons, actions or things) as great or greater than they are; to exaggerate* [Ibid., v. 9, p. 199].

Избыточная похвала, обозначаемая глаголом *to laud*, носит официальный характер, отличается чопорностью, свойственна не бытовому, а формальным ситуациям. Образно говоря, это похвала в превосходной степени. Известно, что изначально данное речевое действие было связано с актами поклонения божествам: *to laud – to praise, to sing or speak the praises; to celebrate. Often “to laud and bless (praise, magnify)”, originally implying the act of worship* [Ibid., v. 8, p. 696].

В связи с этим часто английская ЯЛ направляет данный многословный и поэтический вид похвалы на отсутствующих лиц: ...*Very good, my dear sir, so the matter stands. You don't know Mr. Montague? I'm sorry for it. A remarkably handsome man and quite the gentleman in every respect. Property, I'm told, in India. House and everything belonging to him, beautiful. Costly furniture, on the most elegant and lavish scale. And pictures, which, even from anatomical point of view are per - fection* (Ch. Dickens).

Многословная похвала адресата (непосредственного начальника адресанта), его жилища и вкусов, черт его характера в разговоре с третьим лицом изобилует большим количеством высокопарных конструкций (*anatomical point of view, gentleman in every respect*), эмоций (*beautiful = прекрасный, costly = великолепный, elegant = изысканный*), суперлативов (*the most elegant, the most lavish*). Необходимо отметить, что синтаксис и просодика высказывания также очень эмоциональны (эллиптические предложения, разрыв на морфемы субстантива *perfection*).

Что касается анализируемого СП, отмеченного в значении глагола *to praise*, то искренняя похвала для английской ЯЛ может носить характер прославления только в случае направленности на божества, святых и других «сакральных» адресатов, как знак благодарности, очень часто за свое спасение в экстремальных ситуациях (наводнения, пожары и т. д.).

В значении глагола *to eulogize* данный СП, по нашему мнению, совпадает с категориальным признаком (далее – КП) «ритуальность», который будет рассмотрен ниже.

В значениях лексем, служащих средством номинации эмоционального концепта «похвала» в английском языке, выделяется несколько категориальных признаков, выражающих значение отношения и являющихся специализированными по отношению к группе близких по значению неспециализированных признаков [7, с. 10]. В указанной работе выделяются такие КП, как *оценка, возможность, внезапность, случайность, действие, состояние, ритуальность, персональность* и ряд других [Там же, с. 22].

В значениях номинантов эмоционального концепта «похвала» можно выделить такие КП, как *действие, положительная оценка, социальный статус, ритуальность (+/-)*. Первые два из данных КП зафиксированы в значениях всех названных языковых единиц. Дадим краткий анализ двух других КП.

Ритуальность похвалы, выраженной лексемой *to eulogize*, заключается в восхвалении человеческих качеств покойного в похоронной церемонии. Обратимся к словарным дефинициям: *to eulogize* – 1. *trans. to pronounce a eulogy upon; to speak or write a commendation of; to extol; to praise; eulogy* – a speech or writing in commendation of the character and services of a person, esp. a set oration in honor of a deceased person [25, v. 5, p. 434]. То же значение зафиксировано в словарях синонимов WNDS и CMGS: *eulogize* – ... it suggests a set composition or oration (eulogy) suitable for a funeral or testimonial [26, p. 626]; *eulogize* – ... the word can imply a public or official testimony, particularly one delivered at a funeral [22, p. 444]. Ритуальный характер подобного действия не всегда предполагает, как нам представляется, действительной искренности субъекта похвалы.

Категориальный признак социального статуса может быть вычленен в значениях не всех глаголов данного синонимического ряда. По нашему мнению, наиболее эксплицитно он проявляется в значении лексемы-гиперонима *to praise: to speak highly of* (OED). Отмеченный в данном значении СП «благодарность» указывает на то, что адресант обладает правом подобного суждения ввиду более высокого социального положения или большего опыта по сравнению с объектом похвалы.

Если обратиться к диахроническому аспекту английского языка, то можно с большой долей уверенности полагать, что признаки концепта *Praise* в английской лингвокультуре не претерпели значительных изменений за последние 150 лет. Мы делаем подобный вывод, основываясь на анализе данных самого крупного лексикографического издания середины XIX в. – Dictionary of the English Language, составленного Н. Уэбстером [23].

Рассмотрим для примера дефиницию лексемы *to praise*: 1. *to commend; to applaud; to express approbation of personal worth or actions; 2. to extol in words or song; magnify; glorify on account of perfection or excellent works; 3. to express gratitude for personal favors; 4. to do honor to; to display the excellence of* [Ibid., p. 854]. Очевидно, что все отмеченные синхронические признаки концепта *Praise* уже в середине прошлого столетия были отражены в семантике называющей его лексемы. Поэтому они могут считаться диахроническими.

Наше предположение об устойчивости понимания носителями английского языка феномена похвалы может быть подтверждено данными толкового словаря Random House Un-

abridged Dictionary. Его авторы установили следующие даты появления в языке лексем из анализируемого синонимического ряда: *to praise* – 1175–1225, *to laud* – 1300–1350, *to extol* – 1350–1400, *to acclaim* – 1630–1640, *to eulogize* – 1800–1810. Вместе с тем было отмечено, что субстантив *eulogy* существует в английском языке с конца XVI в. [25].

Полагаем, что приведенные данные наглядно свидетельствуют о том, что концепт *Praise* является константой английской культуры, некоей ценностной доминантой для носителей английского языка. Напомним в связи с этим положение, что под константами в культурологии и понимаются концепты, существующие постоянно или очень долгое время [15, с. 76].

Очевидно, что похвала в целом отождествляется английской ЯЛ с положительной оценкой. В то же время английская ЯЛ не всегда одобряет восторженные речения, что находит отражение в английских пословицах и поговорках. По-видимому, многословность в положительной оценке часто ассоциируется в английской лингвокультуре с неискренностью субъекта высказывания: *be lavish (loud) in one's praise = plaster somebody with praise = shower praise on somebody = sing somebody's praises = sing the praises of somebody* [10, с. 600].

Как показывают словарные данные, подобное отношение к многословности субъекта похвалы характерно не только для носителей английского языка. В русской культуре чрезмерная избыточность хвалебных суждений также ассоциируется с лестью: рассыпаться в похвалах, не скупиться на похвалы, осыпать похвалами, рассыпать похвалы, петь дифирамбы [Там же]. Под дифирамбом русская ЯЛ понимает *преувеличенную, восторженную похвалу* [13, с. 153], *неумеренную хвалу* [4, т. 1, с. 439].

Выделенный фразеологизм *plaster somebody with praise*, по нашему мнению, означает наивысшую степень «усердия» субъекта похвалы в понимании английской ЯЛ, когда положительная оценка какого-либо качества или умения адресата, незаметно для самого адресанта переходит в эксплицитную грубую, оскорбительную для адресанта высказывания лесть. В значении глагола *to plaster*, в связи с этим, выделяется СП «грубая лесть» [2, т. 2, с. 172]. В русской культуре аналогом данной идиомы выступает словосочетание *облить грязью похвал*.

Данные пословичного фонда показывают, что носители английского языка не всегда одобряют словесную похвалу, не подтвержден-

ную какими-либо действиями объекта: *praise is not pudding = из спасибо шубы не сошьешь, more praise than pudding = благодарность на словах, а не на деле* [10, с. 600–601].

В пословицах зафиксировано отрицательное отношение английской ЯЛ к самовосхвалению: *self-praise is no recommendation = хвала самому себе немногого стоит* [Там же, с. 667], а также к похвальбе по поводу еще не выполненного действия: *praise a fair day at night = хвали утро вечером – не выдавай вечера и хвалиться нечего = цыплят по осени считают* [Там же, с. 201]. Вместе с тем умеренная, искренняя похвала адресантом своего дела или места, где он живет, не считается в английской лингвокультуре отрицательным действием: *every cook praises his own broth = всяк кулик свое болото хвалит* [5, с. 93]; *let every man praise the bridge he goes over = не плюй в колодезь, пригодится воды напиться* [Там же, с. 181].

В английской лингвокультуре основным качеством похвалы является определенная доля искренности хвалебных слов. Разного рода сомнительные хвалебные речения нежелательны и оскорбительны для их адресата: *damn with faint praise = похвалить обидно-снисходительным тоном* [10, с. 601] (дословно: «опорочить сомнительной похвалой»).

Таким образом, проведенный нами анализ средств-инструментов номинации и выражения концепта «похвала» в английской лингвокультуре показывает, что в их значении можно выделить три типа семантических признаков:

а) общие семантические признаки (ОСП), присущие всем единицам синонимического ряда: высказывание, выражение одобрения;

б) ОСП, свойственные большинству лексем: восторженность, возвышение объекта похвалы;

в) семантические признаки, входящие в значение определенных единиц: высокий стиль – для лексем *praise, laud*, формальность – для лексем *extol* и *laud*.

Список литературы

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды. М., 1995. Т. 2.
2. Большой англо-русский словарь: в 2 т. / под общ. рук. И.Р. Гальперина и Э.М. Медниковой. М., 1987–1988.
3. Вежицкая А. Толкование эмоциональных концептов // Ее же. Язык. Культура. Познание. М., 1996. С. 326–350.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М., 1995.

5. Дубровин М.И. Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях. М., 1993.
6. Иная ментальность / В.И. Карасик, О.Г. Прохвачева, Я.В. Зубкова, Э.В. Грабарова. М., 2005.
7. Карасик В.И. Категориальные признаки в значении слова. М., 1988.
8. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
9. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как элемент языкового сознания // Методология современной психолингвистики. М., 2003. С. 50–56.
10. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. М., 1984.
11. Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах. М., 2003.
12. Лотман Ю.М. Сочинения. Семиосфера. СПб., 2000. Т. 7.
13. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1984.
14. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М., 2000.
15. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
16. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
17. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. 2-е изд., испр. и доп. М., 2008.
18. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: моногр. М., 2008.
19. Шаховский В.И. Эмоциональные культурные концепты: параллели и контрасты // Языковая личность: культурные концепты. Волгоград; Архангельск, 1996. С. 80–96.
20. Шаховский В.И. Эмотиология в свете когнитивной парадигмы языкознания // К юбилею Е.С. Кубряковой: сб. науч. тр. М., 1997. С. 130–135.
21. Шаховский В.И., Панченко Н.Н. Национально-культурная специфика концепта «обман» во фразеологическом аспекте // Фразеология в контексте культуры / отв. ред. В.Н. Телия. М., 1999. С. 285–288.
22. Cassel's Modern Guide to Synonyms and Related Words. London, 1971.
23. Webster N. A Dictionary of the English Language. London, 1847.
24. The Oxford English Dictionary (in 12 volumes). Oxford, 1989.
25. The Random House Unabridged Dictionary of the English Language. 2nd ed. New York, 1993.
26. Webster's New Dictionary of Synonyms. P.B. Gove (Ed.). Springfield: Merriam, 1973.
27. Wierzbicka A. English Speech Act Verbs: A Semantic Dictionary. Sydney, 1987.
- * * *
1. Apresyan Yu.D. Izbrannyye trudy. М., 1995. Т. 2.
2. Bol'shoj anglo-russkij slovar': v 2 t. / pod obshch. ruk. I.R. Gal'peri-na i E.M. Mednikovoj. М., 1987–1988.
3. Vezhbickaya A. Tolkovanie emocional'nyh konceptov // Ee zhe. Yazyk. Kul'tura. Poznanie. М., 1996. С. 326–350.
4. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t. М., 1995.
5. Dubrovin M.I. Anglijskie i russkie posloviцы i pogovorki v il-lyustraciyah. М., 1993.
6. Inaya mental'nost' / V.I. Karasik, O.G. Prokhacheva, Ya.V. Zubkova, E.V. Grabarova. М., 2005.
7. Karasik V.I. Kategorial'nye priznaki v znachenii slova. М., 1988.
8. Karasik V.I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. Volgograd, 2002.
9. Karasik V.I., Slyshkin G.G. Lingvokul'turnyj koncept kak element yazykovogo soznaniya // Metodologiya sovremennoj psiholingvistiki. М., 2003. С. 50–56.
10. Kunin A.V. Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'. М., 1984.
11. Larina T.V. Kategoriya vezhlivosti v anglijskoj i russkoj kommunikativnyh kul'turah. М., 2003.
12. Lotman Yu.M. Sochineniya. Semiosfera. SPb., 2000. Т. 7.
13. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka. М., 1984.
14. Slyshkin G.G. Ot teksta k simvolu: lingvokul'turnye koncepty precedentnyh tekstov v soznanii i diskurse. М., 2000.
15. Stepanov Yu.S. Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya. М., 1997.
16. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya: semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty. М., 1996.
17. Shahovskij V.I. Kategorizaciya emocij v leksiko-semanticheskoy sisteme yazyka. 2-e izd., ispr. i dop. М., 2008.
18. Shahovskij V.I. Lingvisticheskaya teoriya emocij: monogr. М., 2008.
19. Shahovskij V.I. Emocional'nye kul'turnye koncepty: paralleli i kontrasty // Yazykovaya lichnost': kul'turnye koncepty. Volgograd; Arhangel'sk, 1996. С. 80–96.
20. Shahovskij V.I. Emotiologiya v svete kognitivnoj paradigmy yazykoznanija // K yubileyu E.S. Kubryakovoj: sb. nauch. tr. М., 1997. С. 130–135.
21. Shahovskij V.I., Panchenko N.N. Nacional'no-kul'turnaya specifika koncepta «obman» vo frazeologicheskom aspekte // Frazeologiya v kontekste kul'tury / отв. red. V.N. Teliya. М., 1999. С. 285–288.

Praise differs: to the issue of conceptualising praise in English lingua-culture

The article deals with the issue of the conceptualization of the various types of praise in the English linguoculture on the basis of the data of the different dictionaries of the English language. There is discussed the potential of revealing the same-name cultural concept in the English linguoculture.

Key words: *praise, cultural concept, English linguoculture, utterance, conceptualization.*

(Статья поступила в редакцию 20.02.2022)

Н.А. СРЕБРЯНСКАЯ, Ю.А. ДЕМИДОВА
(Воронеж)

**РОЛЬ ЭМОТИВНОЙ ЛЕКСИКИ
В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ
ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
(на материале рассказов
Роальда Даля)**

Исследуется роль эмотивной лексики в рассказах британского детского писателя Р. Даля. Выявляются семантические особенности эмотивов с учетом их значений эмотивного состояния, отношения и характеристики. Рассматриваются аксиологические характеристики эмотивной лексики в рассказах Даля. Проводится количественный анализ данной лексики в рассказах писателя, делается вывод о важности эмотивов в тексте.

Ключевые слова: *эмотивные лексемы, эмотив, оценочное значение, цветономинации, функция эмотивов, Роальд Даль.*

Эмотивные лексические единицы являются неотъемлемой частью детской литературы. Именно они делают произведение для детей экспрессивным, захватывающим, увлекательным. Вряд ли дети стали бы читать рассказы и сказки, если бы они были монотонными и скучными, не передавали бы эмоции и не вызывали бы их у детей. Но роль эмотивной лексики не сводится к тому, чтобы увлечь

юного читателя. Эмотивный текст имеет большую силу воздействия на читателя, особенно юного, и как таковой имеет большую воспитательную роль. «Какое бы мы ни давали определение эмотивному тексту (высказыванию), очевидно одно: они должны оказывать эмоциональное воздействие, изменять отношение адресата и его чувства. Ведь язык – это часть человеческого поведения, а оно может быть не только эмоциональным, но и рациональным, поэтому прагматика эмотивных высказываний должна подлежать скрупулезному лингвистическому исследованию» [13, с. 217]. В данной статье мы рассмотрим эмотивную лексику в детских произведениях [15–20] британского писателя Р. Даля (R. Dahl).

Объектом исследования служат эмотивные языковые единицы в произведениях британского писателя Р. Даля. Предметом исследования является специфика функций и значения эмотивных языковых единиц в произведениях Р. Даля. Целью исследования выступает выявление роли эмотивных единиц в произведениях Роальда Даля. Для решения поставленных задач нами был использован комплекс лингвистических методов и приемов, а именно: лексико-семантический анализ, метод классификации, метод количественного подсчета, метод моделирования, а также элементы семантико-стилистического и описательного методов.

Одним из ключевых понятий в области эмотивной лингвистики является понятие «эмотивность». В.И. Шаховский, один из основоположников лингвистики эмоций, под эмотивностью понимает «имманентное свойство языка выражать психологические (эмоциональные) состояния и переживания человека» [10, с. 24]. По мнению ученого, данная категория выражает семантический компонент слова, воплощает его эмотивные семы – мельчайшие смыслы. Сема эмотивности является подвижным компонентом слова: она может превратиться в его главную категориально-лексическую сему и стать денотативным макрокомпонентом его значения [5, с. 44].

Еще одним близким понятием к термину «эмотивность» является термин «эмоциональность». У данного понятия существует множество различных определений. Каждое из них по-своему отражает данную категорию в зависимости от науки, в рамках которой происходит ее исследование. Необходимо различать два

основных подхода к определению эмоциональности: лингвистический и психологический, т. е. понимание эмоциональности как свойства языка и как свойства живого субъекта.

В.Н. Цоллер считает, что эмотивность и экспрессивность – это семантические категории, являющиеся компонентами коннотации. Основное отличие экспрессивности заключается в том, что она как компонент коннотации играет второстепенную роль по сравнению с эмотивностью, которая занимает главенствующее положение [9, с. 63]. Следует отметить, что наиболее распространенной и наиболее правомерной является точка зрения, согласно которой экспрессивность и эмоциональность нельзя объединять в одно совмещенное понятие. Об этом писала в середине прошлого века Е.М. Галкина-Федорук [3, с. 107–108]. Данную точку зрения разделили и развили В.И. Шаховский, М.Я. Блох, В.М. Мокиенко и др. В.И. Шаховский стал основоположником нового направления в языкознании – эмотивной лингвистики. Он разводит понятия: «экспрессивность» по содержанию шире понятия «эмотивность», т. к. выражение эмоций в языке всегда экспрессивно, но экспрессивность в языке не всегда эмоциональна. Экспрессивные языковые средства усиливают выразительность и изобразительность как при описании эмоций, так и при выражении мысли. В нашем исследовании мы будем придерживаться лингвистической теории эмоций В.И. Шаховского [13].

«Язык – это ключ к пониманию эмоций», – утверждает В.И. Шаховский [12, с. 16]. Для выражения чувств и эмоций носители языка используют в своей речи разнообразные эмотивные средства, среди которых ключевое место занимают лексические средства, включающие эмотивную лексику и лексику эмоций. В.И. Шаховский под эмотивной лексикой понимает лексические единицы, описывающие чувства и эмоции и содержащие в своем значении эмотивный компонент [11, с. 39]. В лексической системе языка ученый разграничивает два типа слов, передающих эмоциональную сферу человека: слова, выражающие эмоции, и слова, называющие их [Там же, с. 37], т. е. эмотивную лексику и лексику эмоций [1, с. 9]. Эмотивная лексика представляет собой совокупность слов с эмотивной семантикой в статусе значения и сознания, а лексика эмоций – это слова, которые не выражают эмоции непосредственно, а называют их, т. е. выполняют номинативную функцию [Там же, с. 10].

Важной проблемой исследования является вопрос о разграничении понятий «эмотивная лексика», «эмоциональная лексика» и «лексика эмоций». В.И. Шаховский, наряду со многими другими учеными, объединяет понятия «лексика эмоций» и «эмоциональная лексика» и называет их эмотивной лексикой. В современной лингвистике под эмотивной лексикой понимается вся совокупность лексических средств, с помощью которых выражаются эмоции [12, с. 35]. Подобное определение демонстрирует широкое понимание эмотивности, при котором любые языковые средства, с помощью которых выражаются эмоции, относятся к эмотивной лексике. Это значит, что к эмотивной лексике могут быть отнесены языковые единицы разного уровня, близкие по семантике.

В.И. Шаховский делит эмотивную лексику на три группы с учетом семантики эмотивной единицы:

- лексика со значением эмоционального состояния (*рассердился, взбешен*);
- лексика со значением эмоционального отношения (*любить, не любить*);
- лексика со значением эмоциональной характеристик (*идиот, чадо, малыш, чертенок*) [Там же, с. 92].

Ученый считает, что противопоставление семантики лексических единиц, отражающих эмоциональное состояние и отношение, имеет понятийную основу и выявляется на уровне имен эмоций. Так, страх предполагает эмоциональное состояние, а уважение – эмоциональное отношение.

Языковед Л.М. Васильев также выделяет три группы эмотивной лексики:

- лексика со значением эмоционального состояния (*сердиться, радоваться*);
- лексика со значением эмоционального отношения (*любить, ненавидеть*);
- лексика со значением эмоционального воздействия (*возмутиться, рыдать*) [2, с. 104].

Отметим, что Л.М. Васильев не выделяет группу эмотивной лексики со значением характеристики. Вместо этого ученый рассматривает лексику со значением эмоционального воздействия, подразумевая, что воздействие может быть оказано как на субъект, так и самим субъектом. В эту группу, по мнению Л.М. Васильева, может войти лексика, описывающая результат воздействия эмоций на человека.

Следует отметить, что лингвисты причисляют к эмотивной лексике и другие груп-

пы слов. Так, к лексическим средствам выражения эмотивности в художественных произведениях ученые относят и употребление иностранных слов. Писатели прибегают к употреблению заимствований для придания аутентичности описываемой ситуации, передачи образности и экспрессивности выражения, а также для описания чувств героев по отношению к происходящему. Кроме того, междометия являются неотъемлемой частью эмотивных лексических средств. Авторы используют их для усиления какого-либо эмоционального состояния; они придают дополнительный эмоциональный оттенок высказыванию [8, с. 35].

Для передачи и выражения эмоций в художественном произведении писатели могут использовать не только языковые, но и неязыковые средства, к которым традиционно относят мимику, жесты, телодвижения и позы. В художественных произведениях авторы часто прибегают к непрямому описанию эмоционального состояния и отношения своих персонажей, что помогает читателю достичь глубины понимания образа. При этом неязыковые средства выражения эмоций часто передаются писателями при помощи свободных словосочетаний, которые относятся к синтаксическому ярусу языка. Таким образом, эмоции человека в языке могут быть переданы не только при помощи лексических средств, что является более распространенным способом, но и с помощью синтаксических единиц, свободных и устойчивых словосочетаний.

В нашем исследовании мы придерживаемся классификации В.И. Шаховского:

- 1) эмотивные единицы со значением эмоционального состояния;
- 2) эмотивные единицы со значением эмоционального отношения.
- 3) эмотивные единицы со значением эмоциональной характеристики.

Данная подгруппа слов была выделена В.И. Шаховским как «голос эмоций в языковом круге homo sentiens» [12, с. 63].

Особо стоит сказать об оценочном значении эмотивной лексики. По мнению В.И. Шаховского, «у эмотивной номинации превалирует экспрессивно-эмоционально-оценочная установка, а именно: называя объект речи, эмотивная номинация характеризует его, т. е. обозначает отношение говорящего к нему» [13, с. 84]. В отношении оценочного значения лексем ученый считает, что «по семантическому признаку “оценка” следует различать нейтральные языковые единицы: *tree, pink, go,*

naturally, etc. (нулевая оценка) и оценочные, которые варьируются по типу оценочного знака (+/-): *horrible, nasty* (-) или *wonderful, enthusiast* (+). Оценка предполагает варианты: хороший/плохой, сомнительный, вероятный/достоверный, желательный/нежелательный и другие компоненты оценки» [13, с. 102].

Анализ семантики эмотивных единиц в английских детских произведениях Р. Дая позволил выделить следующие группы эмотивных лексем.

1. Эмотивные единицы со значением эмоционального состояния. Эмоциональные состояния являются непосредственной реакцией на реалии окружающей нас действительности, т. е. на разнообразные события, явления, людей, предметы и т. д. В количественном отношении данная группа является самой многочисленной в исследуемых произведениях и включает 51% всей эмотивной лексики в них.

Семантика данных единиц отличается яркой оценочной окраской. Эта лексика отображает как положительные эмоциональные состояния, так и отрицательные, с преобладанием вторых: 37% эмотивов с пейоративными семемами (*cheerful, fine, excited, glad, delighted, calm, comfortable, overwhelmed, pleased, eager, happy, keen, charmed, overjoyed*), 63% с пейоративными семемами (*lousy, painful, glum, fear, desperate, furious, mad, determined, tired, stiff, miserable, sickly, sadly, sorry, anxious*): *They were so overwhelmed they couldn't speak; for what they now saw was a kind of fox's dream, a badger's dream, a paradise for hungry animals* [16, p. 10]; *Oh yes, I'm thrilled to be going to Mr Wonka's factory* [15, p. 11]; *You mean he's really all right?' asked Charlie, astonished* [Ibid., p. 48]; *James stopped and stared at the speakers, his face white with horror* [19, p. 9]; *I'm scared, Grandpa, he said* [18, p. 2]; *There's something wrong all right, Mr Twit said, beginning to enjoy himself* [20, p. 4].

Такая диспропорция в оценочной лексике полностью согласуется с наблюдениями В.И. Шаховского: «значительно чаще в эмотивных высказываниях реализуются микрополя “неодобрение”. Анализ словарного фонда эмотивов английского языка также выявил значительное превалирование эмотивов неодобрения» [13, с. 202].

2. Эмотивные единицы со значением эмоционального отношения. Под эмоциональным отношением понимается собственное отношение к другим людям, к явлению

ям и предметам объективной действительности. Роальд Даль уделяет большое внимание описанию эмоционального отношения каждого персонажа к окружающим реалиям, точно подмечая и прописывая каждую эмоциональную реакцию. В количественном отношении данная группа немногочисленна и включает 14% всей эмотивной лексики в данных произведениях.

Эмоциональное отношение, как и состояние, в исследуемых произведениях представлено эмотивами как с пейоративными, так и мелиоративными семами. Лексические единицы, выражающие эмоциональное отношение, подчеркивают переживание персонажа и передают его отношение к объекту: *I adore smoked ham, don't you, Badger?* [16, p. 11]; *George couldn't help disliking Grandma* [17, p. 1]; *He loves to make everything into a disaster. He hates to be happy* [19, p. 18].

Оценочная лексика данной группы чаще выражает положительную оценку – 83% (*to adore, to love, be mad (about), to interest, to care, to hug, to forgive, to smile*), чем отрицательную – 17% (*to disgust, to hate, can't stand, to loathe, to grin, to giggle, to chuckle, to sigh*). Факт преобладания мелиоративных эмотивов, выражающих отношение, можно объяснить тем, что исследуемые рассказы предназначены для детей, и в них присутствует радостная, мажорная атмосфера.

К одному из способов лексического выражения эмоционального отношения относятся междометия, бранные слова и др., называемые В.И. Шаховским аффективами. «Эмотивное значение у аффективов является основным, обязательным значением слова и может быть приравнена к денотативному» [13, с. 75]. Особенность аффективов состоит в том, что они включают в свой состав только семы эмоциональности и характеризуют высшую степень эмоциональности говорящих. В своих произведениях Р. Даль использует большое количество междометий, междометных слов, а также ряд инвектив, которые помогают передать эмоциональное отношение персонажей к собеседникам и событиям: *Hallelujah, Hooray! Goodness me! Ah-ha! Whoope! Ha-ha! Yip-pee-eeee!* и др. Приведем примеры: *Come up and see where you are, my darlings! Hallelujah! Hooray! Hooray!* [15, p. 8]; *'Yip-pee-eeee!' shouted Grandpa Joe, seizing Charlie by the hands and dancing round the room* [Ibid., p. 13]; *'Hallelujah!' yelled Grandpa Joe. 'Praise the Lord!'* [Ibid., p. 14]; *"Thieves!" shrieked Rat "Robbers! Bandits! Burglars!"* [16, p. 14]

3. Эмотивные единицы со значением эмоциональной характеристики. Данная группа содержит оценочные прилагательные и стилистически окрашенные существительные, являющиеся преимущественно бранными или ласкательными словами. Данная группа весьма многочисленна в исследуемых произведениях и составляет 44% всех эмотивных лексем в них: *Your father is a fantastic fox* [16, p. 4]; *What a thoughtful little fellow you are!* [Ibid., p. 11]; *Don't be silly, sweetheart!* [15, p. 36]; *"You are brilliant!" cried Grandpa Joe* [Ibid., p. 7]; *Most grandmothers are lovely, kind, helpful old ladies* [17, p. 1].

Персонажи дают множество эмоциональных характеристик в отношении друг друга, причем отрицательные численно преобладают: *a miserable midget, You must be mad, lousy beast, crazy, magician, filthy stinking fox, great clumsy brutes, the rotten brute, beastly girl, my darlings, sweetheart, My dear old furry frump*. Например: *Now, now, my pet!* [15, p. 23].

Имеют место диалоги-характеристики:

- *'He's crazy!' they shouted.*
- *'He's balmy!' 'He's nutty!' 'He's screwy!' 'He's batty!'*
- *'He's dippy!'*
- *'He's dotty!'*
- *'He's daffy!'*
- *'He's goofy!'*
- *'He's beany!'*
- *'He's buggy!'*
- *'He's wacky!'*
- *'He's loony!'* [Ibid., p. 26];
- *'Enormous, isn't he!'*
- *'Fantastic!'*
- *'Dreadful, isn't it?'*
- *'Shocking, I call it!'* [16, p. 17].

В этой группе эмотивной лексики содержатся одни из самых ярких оценок. Следует обратить внимание на тот факт, что количественная разница пейоративной и мелиоративной эмотивной лексики невелика: эмотивы с семами положительной оценки составляют 46% (*clever, lucky, respectable, gentle, polite, serious, extraordinary, delicate, patient, mischievous, quiet, kind, darling, satisfying, dear, sweetheart, genius, love, boy, baby, pet*); с семами отрицательной оценки – 54% (*nasty, mean, careless, crafty, murderous, brutal-looking, shocking, impudent, obstinate, horrible, crazy, jealous, despicable, dwarf, blighter, twerp, frump, beast, brute, thieves, robbers, bandits, burglars, brat, shrimp*).

Все три группы эмотивной лексики представлены очень широко и разнообразно. Эмотивы яркие, неординарные и благодаря этому очень экспрессивные.

Для выявления количественных характеристик эмотивности текста нами была использована программа WordFind2, которая устанавливает общее количество интересующей лексики в конкретном произведении и количество употреблений в нем. Современные компьютерные программы позволяют быстро обрабатывать большие массивы текстов и выявлять семантические, стилистические и другие характеристики текстов, о чем мы подробно писали в одной из своих работ [7, с. 65]. Нами был составлен словарь эмотивной лексики рассказов Р. Даля в соответствии с тремя группами эмотивов по классификации В.И. Шаховского. За основу словаря были взяты эмотивные единицы, «вручную» полученные из рассказов Р. Даля *Charlie and the Chocolate Factory* и *Fantastic Mr. Fox* общим количеством 187. Программа WordFind2 установила, что в рассказе *Charlie and the Chocolate Factory*, включающем 31 328 слов, выявлено 848 употреблений эмотивной лексики, что составляет 2,73% всех лексических единиц рассказа.

В среднем программа выявила 2,38% употреблений эмотивов в рассказах Р. Даля. Это немалый процент. Примечательно, что во всех рассказах самым частотным эмотивом является *like* с самым высоким рейтингом употреблений – 1. Следующими по частотности в рассказах Даля являются лексические единицы *good*, *very*, *dear*. Эмотивы с мелиоративной коннотацией создают положительный эмоциональный фон в рассказах для детей, настраивают ребенка на добро.

Эмотивная лексика, входящая в вышеуказанные три группы эмотивов, не ограничивается только типами слов в классификации В.И. Шаховского. Ученый говорит о большом эмоциональном воздействии звукового и цветового символизма. Эмоциональное воздействие цвето- и звукоминаций заключается в том, что они зачастую символичны и вызывают ассоциации. Семантика «определенных знаков может быть и символичной, и ассоциативной» [13, с.108].

Мы провели анализ лексики цвето- и звукообозначений в исследуемых произведениях с помощью программы WordFind2. Звукообозначения представлены единичными примерами и сводятся к глаголам говорения *cry*, *shout*, *murmur*, *whisper*.

Цветономинации весьма многочисленны в данных рассказах. В программу WordFind2 было загружено 68 цветономинаций, включая названия оттенков цветов и номинации на базе сравнения типа *snowy*, *eggshell*, *lavender*, *olive*, *raspberry*, *salmon* и др. Программа выявила имеющиеся в тексте номинации цвета и определила их частотность в тексте. Оказалось, что писатель использует их в большом количестве. Так, в рассказе *Charlie and the Chocolate Factory* суммарно использовано 197 цветономинаций, что составляет 0,63% от всей лексики в рассказе; в рассказе *George's Marvelous Medicine* – 105, что составляет 0,86%; *James and the Giant Peach* – 189, что составляет 0,72%.

Цветовая гамма в рассказах весьма символична. В первом рассказе самой частотной цветономинацией является *golden* (54 употребления в рассказе), следующим по частотности является *cream* (19), затем *white* (16), *blue* (14) и *pink* (14). У читателя возникают ассоциации с картинами в золотисто-кремово-бело-розовых и голубых тонах. Это, несомненно, положительные ассоциации, краски приятные, тональность рассказа мажорная. Совсем другие цвета использованы в рассказе *Fantastic Mr. Fox*. В небольшом по объему произведении самыми частотными цветами являются *black* (7), *dark* (4), *white* (4), т. е. преобладают мрачные цвета и контраст *black – white*. В рассказе *George's Marvelous Medicine* самыми частотными лексемами являются *brown* (35) и *black* (11). В *Charlie and the Great Glass Elevator* – *white* (38), *red* (23), *brown* (15), *green* (13), *black* (11), *bright* и *blue* (10), что создает яркую цветастую картину.

Примечательно, что все используемые в текстах цветономинации – это названия базовых цветов. Наименований оттенков цвета в рассказах Р. Даля почти нет. Все эти цветономинации создают определенный эмоциональный фон, вызывают ассоциации и задуманные автором эмоции.

Данные цифры позволяют констатировать, что Р. Даль использует большое количество эмотивной лексики в своих рассказах. Она разнообразна по значению и представлена тремя группами эмотивов: состояния, отношения и характеристики. С точки зрения оценочного значения было установлено, что в данных единицах преобладает положительная оценка. Самыми частотными эмотивами во всех рассказах являются слова *like*, *good*, *very*, *dear*, создающие позитивный настрой. Цветономинации представлены яркой цветовой гаммой, выраженной лексикой базовых цветообозначений.

Подводя итог всему вышесказанному, стоит отметить, что эмотивные языковые единицы, которые Роальд Даля использует в своих произведениях, богаты и разнообразны по своей семантике. Они играют немаловажную роль в произведениях Р. Даля. Безусловно, важной функцией эмотивов в произведениях английского писателя, как и в других произведениях для детей, является создание увлекательного, захватывающего, интересного повествования. В то же время это не единственная функция эмотивных единиц в рассказах. Детская литература должна влиять на эмоциональную сферу ребенка и, как результат, воспитывать эмоционально зрелую личность, способную на понимание другого человека и уважение к нему, сопереживание, сочувствие, критическое осознание своих поступков.

Сегодня многие ученые говорят о важности развития эмоционального интеллекта, который представляет собой сумму навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач [6, с. 569].

Американский психолог Д. Гоулман в своей книге «Эмоциональный интеллект» различает рациональный и эмоциональный ум человека. Автор пишет: «По сути, у нас два ума: один думает, другой чувствует» [4, с. 25]. Следовательно, такое понятие, как «языковая личность», немислимо без рассмотрения эмоциональной сферы и эмотивности языка и речи конкретного человека как важнейших характеристик его личности.

Наиболее эмоционально незрелыми членами общества являются дети. В связи с этим важность развития эмоциональной компетенции признается всеми учеными. Она помогает выработать определенный иммунитет на предлагаемые внешние раздражители. В.И. Шаховский высоко оценивает роль эмотивной лексики в тексте и считает важным формирование эмоциональной и эмотивной компетенций. В своих исследованиях ученый разводит понятия эмоциональной и эмотивной компетенций. Автор поясняет: «Эмоциональная компетенция языковой личности приобретает через жизненный опыт и в реальной коммуникации, а эмотивная компетенция – через научающую и художественную коммуникацию» [11, с. 28]. Связывая воедино две данные компетенции личности, он выводит понятие «эмо-

циональная эмотивная компетенция», которая включает в себя следующие компоненты:

- 1) знание общих лингвокультурных кодов эмоционального общения;
- 2) знание эмоциональных доминант этих кодов в форме эмоциональных концептов;
- 3) знание правил code switching и их корреляции с общечеловеческими/национально-культурными ценностями;
- 4) знание маркеров эмоционально-этнической идентификации речевых партнеров, правил эмоционального общения с ними;
- 5) знание средств номинации, экспрессии и дескрипции своих и чужих эмоций в обоих лингвокультурных кодах и владение ими (этот вид компетенции, бесспорно, является важной составляющей коммуникативной компетенции) [14, с. 9].

Ученые установили, что дети, неспособные адекватно выражать свои эмоции и «считывать» эмоции у других людей, находятся в состоянии подавленности и безысходности, т. к. не могут понять происходящего в общении с людьми. Дети с нарушениями эмоционального развития переживают социальную изоляцию, отстают в обучении, имея при этом нормальный уровень интеллекта. Все это говорит о большой важности эмотивной стороны детского художественного текста.

Исследование эмотивной лексики произведений Р. Даля показало, что формирование эмоционально-эмотивной компетенции является, несомненно, важнейшей функцией детского художественного текста и эмотивной лексики в нем. Язык детских произведений должен быть насыщен эмоциями. Рассказы Р. Даля содержат большое количество эмотивной лексики, создающей высокую степень эмотивности текста произведений. Отметим, что эмотивная лексика – это только часть эмотивов в художественном тексте, в наше исследование не вошли синтаксические единицы. Данные рассказы содержат много ситуаций и диалогов, вызывающих эмоции юных читателей. Воспринимая их, ребенок учится правильно реагировать на жизненные ситуации и события. И это важный способ формирования эмоционально-эмотивной компетенции и воспитания зрелой личности.

Многочисленные цветономинации в рассказах создают яркий, красочный фон повествования. Анализ оценочной семантики эмотивной лексики показал, что в эмотивах преобладают лексемы с мелиоративными семантиками. Самыми частотными эмотивами во всех рассказах являются мелиоративные эмотивы *like*,

good, very, dear. Данный факт можно считать особенностью детской литературы, формирующей эмоционально-эмотивную компетенцию на базе положительных эмоций.

Список литературы

1. Бабенко Л.Г. Русская эмотивная лексика как функциональная система: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Свердловск, 1990.
2. Васильев Л.М. Семантические классы глаголов чувства, мысли, речи. М., 1981.
3. Галкина-Федорук Г.М. Об экспрессивности и эмоциональности в языке // Сборник статей по языкознанию. М., 1958. С. 103–124.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А.П. Исаевой. М., 2009.
5. Пиотровская Л.А. Эмотивность как языковая категория // Вестн. С.-Петербург. ун-та. 1993. № 2. С. 42–54.
6. Тиханов А.М., Хашимов Р.И., Журавлева Г.С. Энциклопедический словарь-справочник лингвистических терминов и понятий [Электронный ресурс]. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/linguistic-encyclopedia/index.htm>. (дата обращения: 19.02.2022).
7. Сребрянская Н.А. Новые возможности лингвистического исследования художественного текста с помощью компьютера // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. 2007. № 2(65). С. 65–68.
8. Хван Н.А. Когнитивно-прагматические и эмоционально-экспрессивные свойства междометных единиц в художественном тексте (на материале английского языка): дис. ... канд. филол. наук. Тула, 2014.
9. Цоллер В.Н. Эмотивная лексика – семантика и прагматика // Филол. науки. 1996. № 6. С. 62–71.
10. Шаховский В.И. Категориальная эмоциональная ситуация в свете теории и семиотики // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности: тез. докл. на XV Междунар. симпозиуме по психолингвистике и теории коммуникации. Калуга, 2015. С. 22–35.
11. Шаховский В.И. Типы эмотивной лексики // Вopr. языкознания. 1994. № 1. С. 35–47.
12. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. М., 2019.
13. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: моногр. М., 2008.
14. Шаховский В.И. Эмоциональная/эмотивная компетенция в межкультурной коммуникации (есть ли неэмоциональные концепты?) // Мир лингвистики и коммуникации. 2009. № 16. С. 7–14.
15. Dahl R. Charlie and the Chocolate Factory. M., 2017.
16. Dahl R. Fantastic Mr. Fox. M., 2016.
17. Dahl R. George's Marvelous Medicine [Electronic resource]. URL: https://royallib.com/book/Dahl_Roald/Georges_Marvellous_Medicine.html (дата обращения: 16.02.2022).
18. Dahl R. Charlie and the Great Glass Elevator [Electronic resource]. URL: https://royallib.com/book/Dahl_Roald/Charlie_and_the_Great_Glass_Elevator.html (дата обращения: 16.02.2022).
19. Dahl R. James and the Giant Peach [Electronic resource]. URL: https://royallib.com/book/Dahl_Roald/James_and_the_Giant_Peach.html (дата обращения: 17.02.2022).
20. Dahl R. The Twits [Electronic resource]. URL: https://royallib.com/book/Dahl_Roald/The_Twits.html (дата обращения: 17.02.2022).

* * *

1. Babenko L.G. Russkaya emotivnaya leksika kak funkcional'naya sistema: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Sverdlovsk, 1990.
2. Vasil'ev L.M. Semanticheskie klassy glagolov chuvstva, mysli, rechi. M., 1981.
3. Galkina-Fedoruk G.M. Ob ekspressivnosti i emocional'nosti v yazyke // Sbornik statej po yazykoznaniju. M., 1958. S. 103–124.
4. Goulman D. Emocional'nyj intellekt / per. s angl. A.P. Isaevoj. M., 2009.
5. Piotrovskaya L.A. Emotivnost' kak yazykovaya kategoriya // Vestn. S.-Peterb. un-ta. 1993. № 2. S. 42–54.
6. Tihanov A.M., Hashimov R.I., Zhuravleva G.S. Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov i ponyatij [Elektronnyj resurs]. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary/linguistic-encyclopedia/index.htm>. (data obrashcheniya: 19.02.2022).
7. Srebryanskaya N.A. Novye vozmozhnosti lingvisticheskogo issledovaniya hudozhestvennogo teksta s pomoshch'yu komp'yutera // Vestn. Tom. gos. ped. un-ta. 2007. № 2(65). S. 65–68.
8. Hvan N.A. Kognitivno-pragmaticheskie i emocional'no-ekspressivnye svojstva mezhdometnyh edinic v hudozhestvennom tekste (na materiale anglijskogo yazyka): dis. ... kand. filol. nauk. Tula, 2014.
9. Coller V.N. Emotivnaya leksika – semantika i pragmatika // Filol. nauki. 1996. № 6. S. 62–71.
10. Shahovskij V.I. Kategorial'naya emocional'naya situaciya v svete teorii i semiotiki // Rechevaya deyatel'nost'. Yazykovoe soznanie. Obshchayushchiesya lichnosti: tez. dokl. na XV Mezhdunar. simpoziume po psiholingvistike i teorii kommunikacii. Kaluga, 2015. S. 22–35.
11. Shahovskij V.I. Tipy emotivnoj leksiki // Vopr. yazykoznanija. 1994. № 1. S. 35–47.
12. Shahovskij V.I. Kategorizaciya emocij v leksiko-semanticheskoy sisteme yazyka. M., 2019.
13. Shahovskij V.I. Lingvisticheskaya teoriya emocij: monogr. M., 2008.
14. Shahovskij V.I. Emocional'naya/emotivnaya kompetenciya v mezhkul'turnoj kommunikacii (est' li neemocional'nye koncepty?) // Mir lingvistiki i kommunikacii. 2009. № 16. S. 7–14.

*The role of the emotive vocabulary
in the English children's literature
(based on the stories of Roald Dahl)*

The article deals with the study of the role of the emotive vocabulary in the stories of the British children's writer – R. Dahl. There are revealed the semantic peculiarities of the emotives, considering their meanings of the emotive state, relations and characterizations. The authors describe the axiological characteristics of the emotive vocabulary in the stories of R. Dahl. There is carried out the quantitative analysis of the vocabulary in the writer's stories, there is concluded about the significance of the emotives in the text.

Key words: *emotive lexical units, emotive, attitudinal meaning, emotives function, Roald Dahl.*

(Статья поступила в редакцию 20.02.2022)

А.А. ДЬЯКОВА
(Волгоград)

**ДЕСТРУКТИВНОСТЬ
ИГНОРИРОВАНИЯ,
ИЛИ О ВАЖНОСТИ «ВЕРБАЛЬНЫХ
ПОГЛАЖИВАНИЙ» (на материале
педагогического дискурса)**

С позиций эмотивной лингвоэкологии описывается деструктивность игнорирования как одного из способов коммуникативного поведения учителя/преподавателя по отношению к обучающимся. Выявлено три типа игнорирования в педагогическом дискурсе, которые можно трактовать как причиняющие вред психоземotionalному здоровью учащихся. Обосновываются деструктивное эмоциональное воздействие игнорирования и, напротив, позитивный эффект «вербальных поглаживаний» как знаков признания учителем положительных действий ученика.

Ключевые слова: *игнорирование, педагогический дискурс, деструктивность, экологичная/неэкологичная коммуникация, эмотивная лингвоэкология.*

В современной лингвистике, базирующейся на принципах антропоцентризма, обосновано положение о том, что язык – это своеобразная окружающая среда человека [3; 4; 7; 10;

11; 15 и др.], и качество этой среды определяет качество жизни носителей языка: их эмоциональное и, как следствие, физическое состояние, мотивацию к продуктивной деятельности, психологический климат в различных типах коллективов и т. д. Многообразные факторы, влияющие на языковую среду, представляют предмет исследования лингвоэкологии – новой области гуманитарного знания, возникшей на основе объединения экологии, валеологии и лингвистики и активно развивающейся в последние десятилетия.

Экологический подход к рассмотрению языка предполагает выявление параметров экологичной, т. е. благоприятной для человека, коммуникации, что, в свою очередь, требует от ученых выхода в область анализа лингвистических проявлений эмоций. Как доказал в своих трудах основоположник лингвистической теории эмоций профессор В.И. Шаховский, эмоции являются базой для любой, в том числе коммуникативной, деятельности человека. В структуре личности *emotio* и *ratio* неразделимы. Слово, будучи мощной энергетической сущностью, воздействует на сознание и волю *homo sapiens*, мотивирует его на социально конструирование или социальную деструкцию, вызывает эмоциональные реакции. Переживание эмоций как в процессе, так и в результате речевой деятельности сопровождается соматическими коррелятами (воздействие слова на здоровье человека доказано физиологами и психоневрологами), а потому создание и сохранение экологически оптимальной языковой среды невозможно без учета эмоционального фактора в вербальной коммуникации [12]. При этом главное, что характеризует эмотивную вербалику, это аппроксимативность фиксации эмоциональных состояний речевых партнеров и нетождественность содержания сказанного и смысла, воспринятого адресатом сообщения, из-за преломления сквозь призму эмоций [5; 12]. Представленные положения предопределили следующий закономерный этап развития лингвистики как полипарадигмальной (по Е.С. Кубряковой) науки – появление эмотивной лингвоэкологии, в теоретическую базу которой входят идеи, разработанные В.И. Шаховским [16; 19].

Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что способ вербальной репрезентации информации имеет важнейшее значение для субъективного восприятия и интерпретации

сообщаемого адресатом, поскольку обуславливает его состояние и предопределяет дальнейшие действия: «от того, какая эмоциональная доминанта избирается автором сообщения, зависит реакция адресата, которая может принимать форму как конструктивного, так и деструктивного эмоционального резонирования» [17, с. 18]. Безусловно, это актуально для любой сферы человеческого взаимодействия, однако некоторые из них предъявляют к коммуникативному поведению говорящего/пишущего более высокие требования. К числу таких сфер относится педагогический дискурс. Общение учителя/преподавателя с обучающимися – это поле повышенной социальной ответственности первого, поскольку посредством языка он воздействует на познавательную деятельность учащихся и участвует в формировании их личности.

Коммуникативная практика показывает, что носители языка отнюдь не всегда прикладывают достаточные усилия для поддержания позитивной тональности общения, в результате чего вербальное взаимодействие может получить деструктивный характер и привести к психоэмоциональному травмированию адресата. Деструктивность (от лат. *destructivus* – «разрушительный») относится к числу фундаментальных дискурсивных категорий, обнаруживаемых в различных типах дискурса и разнообразных речевых жанрах [2], однако потребность во всестороннем исследовании форм реализации данной категории в педагогическом дискурсе выходит в современной лингвистической науке на первый план. За последние несколько лет значительно увеличилось число публикаций, в которых рассматриваются нарушения норм взаимодействия в системе «учитель – ученик», в том числе недопустимые формы речевого поведения учителя по отношению к учащимся, что свидетельствует о нарастании и обострении данной социальной проблемы. Упомянутые работы описывают прямые проявления речевой агрессии: оскорбление, издевку, упрёк, угрозу и т. д. Однако не менее разрушительными для учащегося могут стать отнюдь не явные речевые действия деструктивного характера. В данной статье мы рассмотрим разные способы игнорирования как способа деструктивного речевого поведения учителя/преподавателя по отношению к ученику/студенту.

Материалом исследования послужили открытые источники сети Интернет, в которых учащиеся школ и вузов пишут о проблемах,

возникающих в их взаимоотношениях с учителями/преподавателями (в представленных ниже комментариях, послуживших единицами наблюдения, сохранены орфография и пунктуация авторов).

Контексты с описанием случаев игнорирования, являющиеся единицами наблюдения, позволили нам выделить два его типа:

1) не выраженный вербально отказ от взаимодействия;

2) нарушение принципа равных коммуникативных прав обучающихся, заключающееся в непредоставлении учащемуся возможности вербальной репрезентации его знаний либо в отсутствии «вербальных поглаживаний» по отношению к конкретному ученику при наличии таковых в адрес других учащихся в группе/классе.

Рассмотрим данные типы игнорирования подробнее.

1. Не выраженный вербально отказ от взаимодействия. В данном случае речь идет о письменной электронной коммуникации, когда ученик/студент обращается к преподавателю через электронную почту или мессенджер и не получает ответа на свое письмо/сообщение (особенно если видит отметку о прочтении в мессенджере):

Я такой человек по сути, привык вести диалоги от «привет» до «до свидания». А если человек не ответил (или я), нужно предупредить, что отошёл или занят. Ну так же ты показываешь своё уважение к собеседнику, разве нет? Одна преподаша в вузе общается нормально с моими одноклассниками, со мной нет. Задаёт доклад – скидываю ей на почту, игнорирует. Задаёт на каждую пару законспектировать 80-100 страниц, часа три уходит на это. Скидываю на почту – ноль. Ничего не говорит. С другими одноклассниками она общается по почте, со мной нет (URL: <https://otvet.mail.ru/question/220033114>).

[Преподаватель] сказал, что еще неизвестно, когда передача, так что лучше напишите в мессенджере и там договоримся. И вот тут проблема. Преподаватель читает и игнорирует. Писал ему уже несколько дней, причём другим студентам он отвечает, а мои сообщения сразу же читает и оставляет без ответа. Вот и как быть, если мне даже не дают возможности пересдать предмет? (URL: <https://otvet.mail.ru/question/227832411>).

В числе единиц наблюдения оказалось немало контекстов, свидетельствующих о том, что у учителя/преподавателя могут быть основания для недовольства учениками/студентами:

В общем, часть семестра я прогуляла. Было дело – не сданных работ накопилось тоже прилично. Угнетало также осознание, что я испортила отношения с преподавателями своими злостными пропусками. Однако, с большей частью учителей мне всё же удалось вновь наладить контакт. Я сдала по их предметам всё, что было необходимо, пообещала им, что подобных проблем с дисциплиной я больше в жизни не допущу, и меня вроде как простили. Но одна моя преподша так и не отозвалась ни на мои звонки, ни на мои сообщения. Самое смешное в этой ситуации то, что по её предмету у меня стоит даже меньше пропусков, чем по остальным. Да и отношения у нас с ней раньше были достаточно неплохими... Но вот конкретно сейчас она игнорирует меня. Хочет, чтобы у меня был недопуск к экзамену, похоже. Потому что какие ещё могут быть здесь варианты, если я её спрашиваю, что нужно досдать и в какой срок, а она читает и ничего не пишет в ответ?! Вообще, имеет ли право преподаватель действовать таким образом? Я, разумеется, признаю свою оплошность, но пытаюсь воспользоваться данной мне возможностью поправить свое положение. А она просто берет и своим молчанием ставит крест на моей стипендии, на моем допуске к экзамену... (URL: <https://otvet.mail.ru/question/227487084>).

Однако даже в подобных случаях преподаватель должен соблюдать нормы профессиональной этики и реагировать в соответствии со своим статусом (коротко ответить, затчена ли работа, выслать задание, сообщить дату передачи, поскольку студент имеет право на получение этой информации). Кроме того, недопустимо нарушение организационных принципов экологичной коммуникации, в частности, принципа последовательности, предполагающего релевантность ответной реакции (ожидаемая реакция на вопрос – ответ).

Представленные выше примеры иллюстрируют проявление пассивной речевой агрессии, демонстрирующей принцип «оставьте меня в покое» [8]. Отказ преподавателя вступать во взаимодействие с учащимся, вербально не выраженный и, соответственно, не дающий последнему возможности однозначно его интерпретировать, является, по нашему мнению, наиболее деструктивным типом игнорирования в педагогическом дискурсе. Согласно информационной теории П.М. Симонова, недостаток информации или полное ее отсутствие вызывает у человека негативное эмоциональное переживание ожидаемого события, сопоставимое со стрессом, и может быть отнесен к причинам эмоционального, терапевтического вреда [9]. Оставляя обращения уче-

ников без обратной реакции, учитель создает ситуацию, в которой им приходится строить предположения о причинах невступления в контакт с ними (в чем они провинились и каковы будут последствия). Чем больше времени пребывает ученик в ожидании ответа на свое письмо/сообщение, тем более негативные сценарии рисует его воображение и тем больший вред наносится его психоэмоциональному здоровью.

2. *Игнорирование как непредоставление учащемуся возможности вербальной репрезентации его знаний.* Взаимодействие учителя и ученика является статусно ориентированным и предполагает субординацию. Учитель обладает коммуникативными полномочиями, связанными в том числе с управлением коммуникативным процессом во время занятия. Он принимает решение о предоставлении или непредоставлении слова (и, следовательно, о возможности получения оценки) учащимся, очередности их выступлений, регулирует степень развернутости их ответов. Негативные переживания учеников/студентов во многих случаях вызваны несправедливым, с их точки зрения, использованием такого рода полномочий учителем/преподавателем:

Вот он вызывал одних и тех же по 100 раз по цепочке, а меня игнорировал на протяжении целой пары. Это очень неприятно, чувствуешь себя мебелью. И было, что он спросил у группы, как переводится слово, я ответила, даже 2 раза повторила, все повернулись в мою сторону, а он сделал вид, что ничего не слышал (URL: <https://www.woman.ru/psycho/medley6/thread/5445660/>).

ПОДНИМАЮ РУКУ ВЕСЬ УРОК! Ноль внимания, и самое смешное, что она у всех спросила а у меня нет! Что мне делать? Ей богу уже надоело это (URL: <https://otvet.mail.ru/question/80886163>).

Здравствуйте! Меня тоже игнорит учитель, когда мы диктуем предложения (для разбора), то когда доходит моя очередь, она тупо меня пропускает и дает слово моей соседке по парте. Один раз мы опять пишем только сс(словосочетания) и меня опять пропустили, а один мальчик за последней парты засмеялся, то потом она и меня спросила (URL: <https://www.woman.ru/psycho/medley6/thread/4566813/>).

В подобных случаях нарушается принцип равных коммуникативных прав обучающихся и создается впечатление игнорирования как проявления крайне негативного отношения учителя к ученику. Особенно остро нарушение этого принципа переживается учеником при выполнении заданий «по цепочке». В силу своего коммуникативного и социального

статуса он оказывается в роли человека, терпящего на себе произвол вышестоящего, обладающего коммуникативной властью.

Вероятно, отнюдь не всегда подобное поведение учителя вызвано его антипатией к конкретному учащемуся; оно может объясняться усталостью, невнимательностью или просто неспособностью правильно координировать действия класса/группы. Однако в педагогическом дискурсе именно на учителе лежит ответственность за соблюдение норм статусно обусловленной коммуникации, в том числе принципа равных коммуникативных прав обучающихся. Вне зависимости от причин, которыми оно обусловлено, описанное в примерах коммуникативное поведение учителя деструктивно, поскольку со стороны ученика воспринимается как необоснованное, неуместное, оскорбительное, нарушающее его права. Оно вызывает у последнего сильные отрицательные эмоции, следствием чего становится в первую очередь потеря интереса к освоению учебной дисциплины, преподаваемой учителем, а затем снижение общей мотивации к обучению.

3. *Отсутствие «вербальных поглаживаний» по отношению к конкретному ученику при наличии таковых для других учащихся в группе/классе.* Важнейшим параметром экологичного общения в педагогическом дискурсе является положительное оценивание достижений ученика/студента, поддержка обучающихся, поощрение через позитивные «вербальные поглаживания».

Человек нуждается в так называемых социальных (эмоциональных, позитивных) поглаживаниях (термин введен в научный обиход К. Штайнером, чья научная деятельность была посвящена человеческим эмоциям), как небольших, так и значительных. Поглаживание – это акт социального признания, потребность в котором есть у каждого. Суть теории К. Штайнера состоит в том, что эмоциональные поглаживания настолько же важны, как и удовлетворение физических потребностей (например, в приеме пищи или сне) [18]. В психологии выявлена следующая закономерность: если потребность в позитивных поглаживаниях не удовлетворяется, то человек начинает искать негативные. Безусловно, это наносит вред его здоровью – как психическому, так и физическому. В работах психологов и физиологов первой половины XX в. (Н.М. Щелованов, Х. Дарфи, К. Уолф, Р. Шпица и др.) описан феномен госпитализма – высокой смерт-

ности в детских учреждениях грудных детей, у которых по разным причинам были сведены к минимуму телесный и эмоциональный контакты. С возрастом важность позитивных поглаживаний для здоровья человека не снижается, она приобретает иные формы. Люди, испытывавшие дефицит эмоциональной близости и знаков социального признания, хуже адаптируются к меняющимся обстоятельствам жизни и менее успешны в обществе. В эмотивной лингвоэкологии поощрение, поддержка через эмоциональные «вербальные поглаживания» признается одним из параметров экологичного общения [16].

Социальные поглаживания могут иметь самое разное выражение. Примерами «невербальных поглаживаний» в межличностной коммуникации служат одобрительный жест, восхищенный взгляд, искренняя улыбка адресата действия/высказывания, ласковое/ободряющее прикосновение и т.д. В социально обусловленном общении используются разнообразные знаки признания или поощрения (премия, представление к награде, повышение в должности и т. д.). В виртуальной коммуникации функцию невербальных поглаживаний выполняют лайки, комментарии, просмотры в соцсетях. Вербальным выражением социальных поглаживаний являются разные формы похвалы и приободрения.

В педагогическом дискурсе отсутствие «вербальных поглаживаний» воспринимается как игнорирование в том случае, если нарушается требование равных коммуникативных прав обучающихся. Это может проявляться главным образом в недостаточном, с точки зрения обучающегося, вербальном взаимодействии с учителем:

Я вместе со своей подругой-однокурсницей должна посещать консультации одного преподавателя, чтобы доделать проекты. Мы вместе приходили на занятие, но преподаватель не то чтобы большую часть времени уделял только подруге, а вообще все время занимался только ею. Я параллельно задавала вопросы, он быстро отвечал и снова к подруге. Вторую консультацию я вообще просидела без внимания, попросила его подойти, но он ответил, что не может как смотреть и туда, и туда. Я спросила, когда в таком случае я могу к нему прийти, он назначил время. Я пришла, он посмотрел мою работу очень быстро, кое-что исправил и снова отвлекся на других студентов. У меня к нему еще много вопросов, которые хотелось бы спросить, но он меня полностью игнорирует. Как-то неловко бегать за ним с ноутбуком при том, что он на проект

даже особо не смотрит. А за подругу сделал почти всю работу. Аж обидно (URL: <https://www.woman.ru/psycho/medley6/thread/4566813/>).

От того момента как я пришла когда болела впервые на его практику(мы не виделись еще) он меня как то не взлюбил.. спрашивает меня самую последнюю, может перебить во время ответа. Мы вообще не общались, в то же время как с другими на паре может любую тему затронуть..подшучивает, ласково называет. А я какой то изгой (URL: <https://www.woman.ru/reactions/medley4/thread/4664041/>).

Как можно заключить из приведенных и подобных им контекстов, для учащихся маркерами признания преподавателем служат позитивные знаки его внимания: заинтересованность в диалоге, активное обсуждение важных для учащегося вопросов, обращение по имени, шутки. Отсутствие таковых со стороны учителя либо меньшая степень его вовлеченности в диалог интерпретируется учеником как подчеркнутое невнимание, пренебрежительное отношение, оскорбляющее чувства и свидетельствующее о предвзятости.

Все рассмотренные нами типы игнорирования в педагогическом дискурсе являются неэкологичными, отличие между ними заключается в характере вреда, причиняемого коммуникативным поведением учителя. Деструктивность первого типа игнорирования связана со стрессом, испытываемым учащимся из-за неопределенности ситуации. Второй и третий типы наносят ущерб самооценке обучающихся: «Учитель относится ко мне хуже, чем к другим» → «По мнению учителя, я хуже других» → «Я хуже других».

Отметим также, что деструктивность коммуникативных ситуаций, представленных в последнем пункте, не всегда легко оценить, поскольку нельзя исключить субъективный фактор – предвзятость со стороны самих учащихся – и, соответственно, однозначно трактовать описанные ими случаи как игнорирование со стороны учителя. Однако это лишь подтверждает важность эмоциональных эффектов позитивной коммуникации, уместного эмоционального акцентирования [5] и значимость вербальных знаков признания учителем положительных действий ученика в педагогической коммуникации. Знание принципов эффективной коммуникации должно входить в профессиональную компетенцию учителя и служить основой для формирования экологичной среды общения, мотивирующей школьников и студентов к обучению и способствующей наилучшему усвоению знаний.

Список литературы

1. Волкова Я.А. Деструктивное общение в когнитивно-дискурсивном аспекте: моногр. Волгоград, 2014.
2. Волкова Я.А., Панченко Н.Н. Деструктивность в политическом дискурсе // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Лингвистика. 2016. Т. 20. № 4. С. 161–178.
3. Дьякова А.А. Лингвоэкологический аспект адаптации текста // Экология языка и коммуникативная практика. 2015. № 1(4). С. 198–215.
4. Касевич В.Б. Язык экологии и экология языка // Семиотика, лингвистика, поэтика: сб. ст. к 100-летию со дня рождения А.А. Реформатского. М., 2004. С. 57–68.
5. Ионова С.В. Аппроксимация содержания вторичных текстов: автореф. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2006.
6. Ионова С.В. Эмоциональные эффекты позитивной формы общения // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Лингвистика. 2015. № 1. С. 22–32.
7. Романов А.А. Лингвоэкологический подход к профилактике вербальной агрессии в профессиональной среде // Психология управления в современной России: теория, эмпирические исследования, практика: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М., 2010. С. 78–85.
8. Седов К.Ф. Агрессия как вид речевого воздействия // Прямая и непрямая коммуникация. Саратов, 2003. С. 112–120.
9. Симонов П.М. Теория отражения и психофизиология эмоций. М., 1970.
10. Сиротинина О.Б. Размышления о том, как должна пониматься борьба за экологию // Экология языка и коммуникативная практика. 2013. № 1. С. 177–193.
11. Сковородников А.П. Лингвистическая экология: проблемы становления // Филол. науки. 1996. № 2. С. 64–69.
12. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. Волгоград, 2008.
13. Шаховский В.И. Экология эмотивного языка: теоретические и практические аспекты // Экология языка и коммуникативная практика. 2013. № 1(1). С. 233–245.
14. Шаховский В.И. Эмоции – мотивационная основа человеческого сознания // Вопр. психолингвистики. 2006. № 4. С. 64–69.
15. Шаховский В.И., Ионова С.В. Человек и его языковая среда: эколингвистический аспект // Антропология языка: сб. ст. М., 2012. С. 137–148.
16. Шаховский В.И., Солодовникова Н.Г. Экологизация современной науки и параметры экологичного общения // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский; отв. ред. проф. Н.Н. Панченко. Волгоград, 2013. С. 23–34.
17. Шаховский В.И., Штеба А.А. Экология, валеология, лингвистика – три источника лингво-

экологии // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский; отв. ред. проф. Н.Н. Панченко. Волгоград, 2013. С. 8–23.

18. Штайнер К. Сценарии жизни людей. Школа Эрика Берна. СПб., 2003.

19. Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский; отв. ред. проф. Н.Н. Панченко. Волгоград, 2013.

20. Bateson G. Stepstoan Ecology of Mind. N.Y., 1972.

21. Fill A. Ecolinguistics: State of the Art 1998 // The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment (eds. Fill A., P. Mühlhäusler). L., N.Y.: Continuum, 2001. P. 43–53.

22. Haugen E. The Ecology of language. Standford, 1972.

23. Spitz R. Hospitalism. An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood // Psychoanal. Stud. Child. 1945. № 1. P. 53–74.

* * *

1. Volkova Ya.A. Destruktivnoe obshchenie v kognitivno-diskursivnom aspekte: monogr. Volgograd, 2014.

2. Volkova Ya.A., Panchenko N.N. Destruktivnost' v politicheskom diskurse // Vestn. Ros. un-ta družby narodov. Ser.: Lingvistika. 2016. T. 20. № 4. S. 161–178.

3. D'yakova A.A. Lingvoekologicheskij aspekt adaptacii teksta // Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika. 2015. № 1(4). S. 198–215.

4. Kasevich V.B. Yazykekolonii i ekologiya yazyka // Semiotika, lingvistika, poetika: sb. st. k 100-letiyu so dnya rozhdeniya A.A. Reformatskogo. M., 2004. S. 57–68.

5. Ionova S.V. Approssimaciya sodержaniya vtorichnyh tekstov: avtoref. ... d-ra filol. nauk. Volgograd, 2006.

6. Ionova S.V. Emocional'nye efekty pozitivnoj formy obshcheniya // Vestn. Ros. un-ta družby narodov. Ser.: Lingvistika. 2015. № 1. S. 22–32.

7. Romanov A.A. Lingvoekologicheskij podhod k profilaktike verbal'noj agressii v professional'noj srede // Psihologiya upravleniya v sovremennoj Rossii: Teoriya, empiricheskie issledovaniya, praktika: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M., 2010. S. 78–85.

8. Sedov K.F. Agressiya kak vid rechevogo vozdejstviya // Pryamaya i nepryamaya kommunikaciya. Saratov, 2003. S. 112–120.

9. Simonov P.M. Teoriya otrazheniya i psihofiziologiya emocij. M., 1970.

10. Sirotinina O.B. Razmyshleniya o tom, kak dolzhna ponimat'sya bor'ba za ekologiyu // Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika. 2013. № 1. S. 177–193.

11. Skovorodnikov A.P. Lingvisticheskaya ekologiya: problemy stanovleniya // Filol. nauki. 1996. № 2. S. 64–69.

12. Shahovskij V.I. Lingvisticheskaya teoriya emocij. Volgograd, 2008.

13. Shahovskij V.I. Ekologiya emotivnogo yazyka: teoreticheskie i prakticheskie aspekty // Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika. 2013. № 1(1). S. 233–245.

14. Shahovskij V.I. Emocii – motivacionnaya osnova chelovecheskogo soznaniya // Vopr. psiholingvistiki. 2006. № 4. S. 64–69.

15. Shahovskij V.I., Ionova S.V. Chelovek i ego yazykovaya sreda: ekolingvisticheskij aspekt // Antropologiya yazyka: sb. st. M., 2012. S. 137–148.

16. Shahovskij V.I., Solodovnikova N.G. Ekologizaciya sovremennoj nauki i parametry ekologichnogo obshcheniya // Emotivnaya lingvoekologiya v sovremenном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский; отв. ред. проф. Н.Н. Панченко. Volgograd, 2013. S. 23–34.

17. Shahovskij V.I., Shteba A.A. Ekologiya, valeologiya, lingvistika – tri istochnika lingvoekologii // Emotivnaya lingvoekologiya v sovremenном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский; отв. ред. проф. Н.Н. Панченко. Volgograd, 2013. S. 8–23.

18. Shtajner K. Scenarii zhizni lyudej. Shkola Erika Berna. SPb., 2003.

19. Emotivnaya lingvoekologiya v sovremenном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский; отв. ред. проф. Н.Н. Панченко. Volgograd, 2013.

The destructiveness of disregard or the significance of the “verbal strokes” (pykoŭ) (based on the pedagogical discourse)

The article deals with the destructiveness of disregard as one of the ways of the communicative behavior of the teacher/lecturer toward the students from the perspective of the emotive linguistic ecology. There are revealed three types of disregard in the pedagogical discourse that can be interpreted as doing harm to the psychological and emotional health of the students. The author substantiates the destructive emotional impact of disregard and, quite on the contrary, the positive effect of the “verbal strokes” as the signs of considering the positive actions of the student by the teacher.

Key words: *disregard, pedagogical discourse, destructiveness, ecological/non-ecological communication, emotive linguistic ecology.*

(Статья поступила в редакцию 14.02.2022)

И.А. ЗЮБИНА, Г.Г. МАТВЕЕВА
(Ростов-на-Дону)

НЕЭКОЛОГИЧНОЕ ДОМИНИРОВАНИЕ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Классифицируются и иллюстрируются виды неэкологичного доминирования в современном политическом дискурсе на примере выступления представителя фракции КПРФ Г.А. Зюганова в ГД РФ. В своем выступлении политик актуализирует неэкологичное доминантное поведение в прямой и косвенной формах с помощью оскорблений, обвинений, критики, оценивания, выпячивания своих заслуг, противопоставления другим, иронии, намеков.



Ключевые слова: *неэкологичное доминирование, политический дискурс, прямой/косвенный речевой акт, воздействие.*

В современной общей экологии различаются экология языка и экология человека [4; 5], которые служат сохранению среды обитания человека. Однако проблемы экологии языка появились именно потому, что в речевом общении часто и широко доминируют его неэкологические проявления.

Целью статьи является классификация и иллюстрация видов неэкологического доминирования в современном политическом дискурсе. Современный доминирующий информационный фон проявляется, с точки зрения В.И. Шаховского, в эмоционально насыщенных ситуациях и выливается в агрессию, ненависть, враждебность [14, с. 218]. На современном этапе развития общества эти негативные форматы человеческого общения вызваны наличием региональных войн, опасных осложнений в международных отношениях, все более и более серьезных ухудшений экологической ситуации. Поскольку неэкологические языковые отношения проявляются в любых видах коммуникативных общений, то в качестве материала исследования были взяты тексты политического дискурса, который, как и любой дискурс, использует общенациональный язык и специфические ресурсы языка, а также отражает эмоциональные состояния коммуникантов.

Согласно мнению В.И. Шаховского, «доминантой интертекстуальности на современном этапе общения homo sentiens является

агрессивность. А это – неэкологично (токсично, антитерапевтично, т. к. приводит к разрушению здоровья коммуникантов)» [9, с. 130]. В.И. Шаховский в своих работах уделял много внимания экологичности/неэкологичности человеческого взаимодействия [10–13; 15]. С данным подходом тесно связано изучение феномена доминирования [2; 3].

Доминирование – это широко используемый термин, который относится к физическому доминированию, выражающему превосходство [18], к социальному доминированию в отношении власти и статуса [19], а также к эмоциональным реакциям доминирования на естественные («natural») или социальные ситуации [23, с. 755].

И наоборот, у людей в целом есть врожденная склонность к подчинению, существует наследственная готовность подчиняться тем, кто находится у власти [20, с. 169], эту черту называют человеческой послушностью [21, с. 1665]. Люди подчиняются по многим причинам, иногда из-за принуждения или социализации. По мнению Сомита и Петерсона, в широкой исторической перспективе неповиновение является редко встречающимся политическим явлением [22, с. 70]. Беглый обзор истории геноцидных войн подтверждает очевидную человеческую тенденцию уступать социальному давлению, даже когда это кажется отвратительным [16, с. 1998]. Но отмечается, что, как правило, люди не являются ни исключительно конкурентными и иерархическими, ни эгалитарными и кооперативными, но являются неразрывной смесью того и другого. На наше поведение сильно влияет давление сверстников, социальное давление и ожидания других (включая нормы групп и организаций), не говоря уже о личных расчетах потенциальных затрат и выгод [17, с. 104].

Доминантное поведение у людей определяется шире, чем в науке о поведении животных. С психологической точки зрения в системе доминирования выделяют два направления, когда доминированию противопоставлено подчинение и когда дружелюбности противопоставлена враждебность. В сочетании доминирования и враждебности возникают асоциальные стратегии, нацеленные на получение социальных и материальных ресурсов. Это может выражаться не только в социальной или физической агрессии, но и в угрозах тем, кто находится в подчинении, в манипуляциях и запугивании. Просоциальные же формы вза-

имоотношений возникают в тех случаях, когда доминирование сочетается с проявлением дружелюбности. Такие взаимоотношения ведут к сотрудничеству, создаются союзы, происходит реципрокный обмен ресурсами. Просоциальные формы взаимоотношений стимулируют проявление лидерских качеств, вовлечение в социально значимое поведение и соучастие в групповой деятельности [7].

Доминирование как конфронтация, т. е. не нацеленное на кооперацию, по нашему мнению, является проявлением неэкологичного коммуникативного поведения. Именно к роли этого доминантного давления в поддержании власти мы сейчас и обратимся. Рассмотрим реализацию подобного доминирования в политическом дискурсе на примере заключительного выступления представителя фракции КПРФ Геннадия Андреевича Зюганова в Государственной Думе РФ.

Коммуникативное поведение Г.А. Зюганова представляет собой неэкологичное доминирование, которое проявляется в многообразных речевых актах. В своем выступлении политик актуализирует неэкологичное доминантное поведение с помощью оскорблений, обвинений, критики, оценивания, выпячивания своих заслуг, противопоставления другим, иронии, намеков. При этом актуализируется такое неэкологичное доминирование и в прямой, и в косвенной форме.

Прямая форма речевого доминирования является результатом коммуникативного акта, в котором в составе иллокуции содержится открытая, очевидная враждебность. Приведем примеры из выступления Г.А. Зюганова.

- Оскорбления: *нацистско-бандеровская свора; Ну и будут упыри, жулики, бандиты и эти олигархи местные избираться; саблинско-нашихатовская шайка**. Здесь мы встречаем навешивание ярлыков в виде инвективных лексем.

- Обвинения: *Докатились до того они, что не только 80 миллиардов долларов уже перегнали за кордон, это 6 триллионов, но и золота за два года разбазарили почти 600 тонн*. В данном случае приведены факты нанесения вреда государству, которые можно рассматривать как обвинения.

- Критика: *она [сессия] была абсолютной непродуктивной*. В данном примере критическое оценивание представлено негативным прилагательным с усилителем.

* Примеры из выступлений Г.А. Зюганова здесь и далее приводятся по источнику [8].

Но чаще в выступлении руководителя фракции наблюдается косвенная форма доминирования, проявляющегося в непрямой речевой агрессии. Речь идет о речевых актах, негативная иллокуция которых не выводится из суммы всех значений компонентов высказывания [6]. В косвенных речевых актах «на первое место выдвигается проблема их интерпретации адресатом и наблюдателем, основывающейся на ряде пресуппозиций, постулатов и презумпций» [1, с. 120].

Уже в самом начале речи Геннадий Андреевич имплицитно проявляет свое доминирование, позволяя себе оценивать слова более статусного, чем он, президента РФ. А оценивание – это всегда позиция сверху: *Я полностью разделяю его оценки; Ответы Путина тем, кто ему задавал вопросы: Падве, Сокурову и Сванидзе – прекрасно, я под каждым словом подпишусь*.

Более того, остальных парламентариев, равных по статусу или нижестоящих, Г.А. Зюганов, как и В.В. Путина, постоянно называет только по фамилии: *Вот Путин будет отвечать завтра; Никому не нужно – ни вам, ни Володину. Путину совсем это не нужно*.

Это свидетельствует о том, что адресант не заботится о внешнем проявлении уважительного отношения к коллегам. При этом происходит перманентное выпячивание заслуг своей партии с помощью многочисленных повторов: *Это дело мы предложили; мы предложили десять законов, бюджет развития, три уникальные программы, которые обеспечили бы нас качественным и дешевым продовольствием; мы предложили закон об образовании для всех и полноценный диалог не только здесь, в Думе, но и на всех площадках и призвали вас в ходе выборной кампании реализовать эту установку президента. Более того, мы увидели, что граждане страны самоорганизуются, что у них пропал страх, что они понимают, что они потеряли великую страну...*

В данном примере доминирование проявляется и за счет дистанцирования, противопоставления партии КПРФ остальным российским гражданам. Такое доминирование не может считаться экологичным, поскольку отсутствует кооперационное поведение, политик подчеркивает, что «мы» не равнозначно «народ», даже когда говорит: *Мы протянули руку всем бедным, нищим*.

Такое же противопоставление партии КПРФ происходит и по отношению к пред-

ставителям других фракций Государственной Думы РФ: *Я хочу и поблагодарить своих коллег, которые в ходе небольшой олимпиады – мы проводим ее каждый год – показали прекрасные спортивные результаты: Харитонов обыграл всех в бильярд, он классный бильярдист, великолепный специалист в области сельского хозяйства, Афонин обыграл всех в шахматы, а Бабич – в теннис. Так что наша команда может гордиться тем, как встречает Новый год. Ну поаплодируйте нашим чемпионам! (Аплодисменты.) Они чемпионы в Государственной Думе.*

Политик благодарит своих коллег за спортивные достижения, одновременно перенося их спортивные заслуги на достижения политические. Это важный риторический прием, и его автоматическое проявление в речи Г.А. Зюганова свидетельствует о нем как об умелом ораторе.

Однако данная фраза произвела отрицательное впечатление как минимум на одного человека, о чем можно судить по перлюкутивному эффекту, выраженному в последующем выступлении В.В. Жириновского, лидера фракции ЛДПР: *Вы говорите, что Харитонов – чемпион по бильярду. А чего он нашего Диденко-то не позвал? Что это за чемпионы подпольные? Пусть он сыграет с нашим. Нашего не позвали! Давайте сегодня же проведем матч, и выиграет Диденко! И не надо обманывать, что чемпион – Харитонов, так нельзя. Какая-то липа все время.*

Г.А. Зюганов проявляет имплицитное доминирование и посредством иронии: *Прокурору обращение от 336 человек вручил наш великолепный прокурор Синельщиков...*

Ирония помогает легко декодировать реальное отношение Г.А. Зюганова к данному прокурору. Это отношение кроется в употреблении выражения в смысле, обратном буквальному. Ирония, направленная не на себя, а на другого, делается в целях насмешки и свидетельствует о неэкологичном поведении политика.

Об истинном пренебрежительно-доминантном отношении автора к коллеге свидетельствует и следующий пример: *Даже Кудрин возмущился, что медицинская часть сокращена...* Слушатели легко дешифруют пренебрежение к названному политику по прагматическому модальному слову *даже*. Частица *даже*, выделяющая и усиливающая значение слова, к которому она относится, в данном случае актуализирует и скрытый прагматиче-

ский негативный смысл – социальное принижение конкретного социального лица. Если все люди возмущены сокращением медицинской части, то такое выделение Кудрина акцентирует внимание реципиентов на том, что обычно он против таких действий и идет вразрез с мнением большинства.

Считывается проецирование доминирования и во фразах, содержащих намеки. В таком выражении не полностью высказанную мысль можно понять только по догадке: *Разрушение политической системы. Трехдневки мало, дистанта мало, надомников мало, так теперь еще и публичная власть – публичная власть, которая никого не хочет слушать, и даже убрали партийные списки на местах. Ну и будут упыри, жулики, бандиты и эти олигархи местные избираться. Скажите, кому это нужно? Никому не нужно – ни вам, ни Володину. Путину совсем это не нужно – ему нужна стабильность в 24-м году, а при такой финансово-экономической и политической системе не будет никакой стабильности.*

Адресант показывает себя экспертом, понимающим, как нужно решать проблемы политической системы, это уже позиция сверху. Отвечая на собственный риторический вопрос, Г.А. Зюганов намекает, что нынешнего президента РФ волнует не столько настоящее положение дел в стране, сколько обеспокоенность по поводу собственных следующих выборов, которые в соответствии с избирательным законодательством РФ должны пройти в марте 2024 г.

Таким образом, в своем выступлении Г.А. Зюганов скрыто и автоматически актуализирует неэкологичное доминантное поведение, используя оскорбления, обвинения, критику, оценивание, выпячивание своих заслуг, противопоставление другим, иронию, намеки. И это в очередной раз доказывает, что современная политическая коммуникация характеризуется широким распространением агрессивного типа поведения. При таком поведении целью адресанта является желание донести и объяснить свою собственную точку зрения любым способом, включая имплицитные способы донесения информации. Неэкологичное доминирование не нацелено на сотрудничество, оно может приводить к асоциальным стратегиям:

- угрозе;
- манипулятивному поведению;
- запугиванию;
- социальной агрессии.

Список литературы

1. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация. М., 2006.
2. Зюбина И.А. Доминантные стратегии дискурса государственной власти // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. № 1. С. 48–59.
3. Зюбина И.А. Национальная специфика доминирования в речевом поведении политиков // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. № 4. DOI: <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-4-51-61>.
4. Ионова С.В. О двух аспектах эколингвистических исследований // Экология языка и коммуникативная практика. 2016. № 1. С. 10–25. DOI: 10.22363/2312-9182-2018-22-4-966-987.
5. Ионова С.В. Токсичный руководитель: лингвоэкология речевого поведения // Экология языка и коммуникативная практика. 2018. № 4(15). С. 1–12.
6. Матвеева Г.Г., Зюбина И.А. Скрытое значение, скрытый смысл и нюансы смысла в коммуникации // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2019. № 2(135). С. 85–92.
7. Муртазина Е.П. Взаимосвязи характеристик системы поведенческого доминирования и психопатологических состояний человека [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 6. DOI: 10.17513/spno.28328. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28328> (дата обращения: 23.02.2022).
8. Стенограмма заседаний 22 декабря 2021 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://transcript.duma.gov.ru/node/5765/> (дата обращения: 23.02.2022).
9. Шаховский В.И. Взаимодействие коммуникативных сред в естественной коммуникации // Казан. лингв. журн. 2020. № 1(3). С. 113–134. DOI: 10.26907/2658-3321.2020.3.1.113-134.
10. Шаховский В.И. Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции. Волгоград, 2016.
11. Шаховский В.И. Объемная динамика лингвоэкологии как научной парадигмы // Экология языка и коммуникативная практика. 2019. № 4(2). С. 26–34.
12. Шаховский В.И. Экологическая многоликость коммуникативных сред человека // Этнопсихоллингвистика. 2019. № 2. С. 92–119.
13. Шаховский В.И. Экология коммуникативной дистрибуции слова. Неофилология. 2021. Т. 7. № 27. С. 369–376. DOI: <https://doi.org/10.20310/2587-6953-2021-7-27-369-376>.
14. Шаховский В.И. Экология языка и человека в меняющемся социуме // Неофилология. 2020. Т. 6. № 22. С. 217–225. DOI 10.20310/2587-6953-2020-6-22-217-225.
15. Шаховский В.И. Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский, отв. ред. проф. Н.Н. Панченко. Волгоград, 2013.
16. Adams G. B., Balfour D. L. Unmasking administrative evil. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 1998.
17. Corning P.A. The sociobiology of democracy: Is authoritarianism in our genes? // Politics and the Life Sciences. 2000. 19. P. 103–108.
18. Hodges-Simeon C.R., Gaulin S.J.C. & Puts D.A. Different vocal parameters predict perceptions of dominance and attractiveness // Human Nature. 2010. № 21(4). P. 406–427. DOI: 10.1007/s12110-010-9101-5.
19. Kuwabara K., Yu S., Lee A.J. & Galinsky A.D. Status decreases dominance in the west but increases dominance in the east. Psychological Science. 2015. 27. P. 127–137. DOI: 10.1177/0956797615612694.
20. Sagan C., Druyan A. Shadows of forgotten ancestors. N.Y., 1992.
21. Simon H. A mechanism for social selection and successful altruism. Science, 1990. 250. P. 1665–1668.
22. Somit A., Peterson S.A. Darwinism, dominance, and democracy: The biological bases of authoritarianism. Westport, CT, 1997.
23. Xiaoming Li, Qiuling Ye, Guoqing Yang. The lack of dominance and choice deferral: Choosing to defer to cope with the feeling of being out of control // The Journal of Social Psychology. 2017. Vol. 157. No. 6. P. 754–765. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.2017.1294141>.

* * *

1. Dement'ev V.V. Nepryamaya kommunikaciya. M., 2006.
2. Zyubina I.A. Dominantnye strategii diskursa gosudarstvennoj vlasti // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2021. № 1. S. 48–59.
3. Zyubina I.A. Nacional'naya specifika dominirovaniya v rechevom povedenii politikov // Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki. 2021. № 4. DOI: <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2021-4-51-61>.
4. Ionova S.V. O dvuh aspektah ekolingvisticheckih issledovanij // Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika. 2016. № 1. S. 10–25. DOI: 10.22363/2312-9182-2018-22-4-966-987.
5. Ionova S.V. Toksichnyj rukovoditel': lingvoekologiya rechevogo povedeniya // Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika. 2018. № 4(15). S. 1–12.
6. Matveeva G.G., Zyubina I.A. Skrytoe znachenie, skrytyj smysl i nyuansy smysla v kommunikacii // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. 2019. № 2(135). S. 85–92.
7. Murtazina E.P. Vzaimosvyazi harakteristik sistemy povedencheskogo dominirovaniya i psihopatologicheskikh sostoyanij cheloveka [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya.

2018. № 6. DOI: 10.17513/spno.28328. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28328> (data obrashcheniya: 23.02.2022).

8. Stenogramma zasedaniy 22 dekabrya 2021 g. [Elektronnyy resurs]. URL: <http://transcript.duma.gov.ru/node/5765/> (data obrashcheniya: 23.02.2022).

9. Shahovskij V.I. Vzaimodejstvie kommunikativnyh sred v estestvennoj kommunikacii // Kazan. lingv. zhurn. 2020. № 1(3). S. 113–134. DOI: 10.26907/2658-3321.2020.3.1.113-134.

10. Shahovskij V.I. Dissonans ekologichnosti v kommunikativnom krugе: chelovek, yazyk, emocii. Volgograd, 2016.

11. Shahovskij V.I. Ob#emnaya dinamika lingvoekologii kak nauchnoj paradigmy // Ekologiya yazyka i kommunikativnaya praktika. 2019. № 4(2). S. 26–34.

12. Shahovskij V.I. Ekologicheskaya mnogolichnost' kommunikativnyh sred cheloveka // Etnopsiholingvistika. 2019. № 2. S. 92–119.

13. Shahovskij V.I. Ekologiya kommunikativnoj distribucii slova. Neofilologiya. 2021. T. 7. № 27. S. 369–376. DOI: <https://doi.org/10.20310/2587-6953-2021-7-27-369-376>.

14. Shahovskij V.I. Ekologiya yazyka i cheloveka v menyayushchemsya sociume // Neofilologiya. 2020. T. 6. № 22. S. 217–225. DOI 10.20310/2587-6953-2020-6-22-217-225.

15. Shahovskij V.I. Emotivnaya lingvoekologiya v sovremennom kommunikativnom prostranstve: kol. monogr. / nauch. red. prof. V.I. Shahovskij, otv. red. prof. N.N. Panchenko. Volgograd, 2013.

The non-ecological dominance in the political discourse

The article deals with the classification and illustration of the kinds of the non-ecological dominance in the modern political discourse based on the speech of the spokesman of the group “Communist Party of the Russian Federation” – G.A. Zyuganov in the State Duma of the Russian Federation. In the speech the politician makes actual the non-ecological dominant behavior in the direct and indirect forms with the help of the offences, accusations, critic, assessment, the demonstration of the achievements, the contrasting with the others, irony and hints.

Key words: *non-ecological dominance, political discourse, direct/indirect speech act, influence.*

(Статья поступила в редакцию 14.02.2022)

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

М.А. ШЕЛЕНОК
(Санкт-Петербург)

ВЛАДИМИР МАЯКОВСКИЙ И «НОВЫЙ САТИРИКОН»

Освещается история двухлетнего сотрудничества В. Маяковского с сатирико-юмористическим журналом «Новый Сатирикон» (1915–1917). Отмечается важность данного периода в контексте творческой биографии поэта. Особое внимание уделяется сравнению художественных методов и авторских позиций Маяковского и Саши Черного.

Ключевые слова: В. Маяковский, «Новый Сатирикон», сатирические гимны, комическое, Саша Черный.

В 1910–1917 гг. в Москве и Петербурге издавалось около четырех десятков наименований сатирических и юмористических журналов. Но подавляющее большинство из них смогло просуществовать очень короткое время: от нескольких номеров до года или до двух лет издательской жизни.

Из всей массы издававшихся в то время журналов «Новый Сатирикон» был единственным, который привлек В. Маяковского к постоянному сотрудничеству. На протяжении двух лет (с февраля 1915 г. по март 1917 г.) Маяковский не был связан ни с одним периодическим изданием, кроме «Нового Сатирикона».

В феврале 1915 г. художник-карикатурист А. Радаков от лица редакции пригласил поэта Маяковского принять участие в журнале (чего, кстати, другие сатирические и юмористические издания не сделали). Приглашая Маяковского, Радаков думал с его помощью как-то оживить журнал. Однако поэт-футуриста в редакции встретили настороженно. Не желая «подлаживаться под общее камерное пение сатириконцев, он беззастенчиво грохнул раскатистым мощным басом» [1, с. 402]. Некоторые поэты-сатириконцы (особенно Саша Черный, занимавший положение поэтического лидера) не хотели видеть бунтаря-футуриста в составе редакции, но А. Аверченко – главному редак-

тору – удалось защитить талант приглашенного автора.

Новаторские элементы поэтического метода Маяковского, определившиеся еще в футуристический период его деятельности, перешли и в «сатириконские» стихи и «благодаря контексту журнала сделались более доступными для читательского восприятия» [7, с. 76]. К таким поэтическим приемам относятся «демократическая», уличная лексика, гиперболизм образов, столкновение высоких и низких смысловых планов, разговорные и ораторские интонации, сложные рифмы и ассонансы и т. д. Тематика анархического бунта поэта против окружающей среды, преобладавшая в ранних стихах Маяковского, также продолжила дальнейшее свое развитие.

Участие Владимира Маяковского в журнале «Новый Сатирикон» стало первым широким выходом поэта на арену сатирической поэзии. Как отмечают исследователи творчества Маяковского, к этому периоду относится перелом в эстетических воззрениях поэта, отразивший существо его расхождений с теоретическими установками футуризма: «Сатириконская работа была началом отхода Маяковского от футуристических идей» [8, с. 28].

Сотрудничество Маяковского в «Новом Сатириконе» было подготовлено его тяготением к комическому. Теперь поэту предстояла работа в жанре политической сатиры. Маяковский дорожил своим участием в «Новом Сатириконе» и регулярно появлялся в редакции, беседовал с художниками, проявлял активность в редакционных заседаниях. Свои яркие памфлеты, остроумные юморески и политические стихотворения Маяковский всячески стремился продвигать в массы и нередко читал их с эстрады. В 1917 г. почти на всех площадках, где ему приходилось выступать, он читал сатириконские стихи.

26 февраля 1915 г. (№ 9) было опубликовано стихотворение «Судья» (впоследствии «Гимн Судье»). В течение двух лет в общей сложности Маяковский напечатал в «Новом Сатириконе» 25 стихотворных текстов (последнее стихотворение «сатириконского» периода – «Братья писатели» в № 3 от 12 января 1917 г.). Кроме того, в этом издании 17 марта 1917 г. поэт поместил конец второй и отрывок из третьей части поэмы «Облако в штанах», ранее не пропущенные цензурой при ее отдельном издании.

В «Гимне судье» под видом экзотической картинки из перуанской жизни была дана злая сатира на современную Россию. Маяковский-

сатирик рисует читателю картину жизни в несчастном государстве, где привольно живет лишь «судьям», а народ стонет от бесчисленных поборов, где закованы в кандалы и высланы «на экватор» все инакомыслящие. Есть даже упоминание о запрещении спиртных напитков (недавнее нововведение в николаевской России начала XX в.). Последние строки «Гимна судье» воспринимались, как некий призыв расправиться с ненавистным порядком: «Судьи мешают и птице, и танцу, / и мне, и вам, и Перу» [4, с. 77].

За этим стихотворением последовали другие сатирические «гимны»: ученому, здоровью, критику, обеду, взятке и др. Здесь Маяковский высмеивает самые разные социальные пороки общества. Многие исследователи интерпретируют сатирические стихи поэта как «гимны наоборот». Например, И. Эвентов отмечает: «Бичевание язв буржуазного мира было облечено Маяковским в условно-панегирическую форму, восходящую в своей традиции к знаменитым панегирикам Эразма и Рабле... Ни одно из предшествующих произведений Маяковского не отличалось такой наглядностью и сосредоточенностью сатирических образов, как гимны в «Новом Сатириконе». Здесь, собственно, и начал складываться сатирический метод Маяковского. Частично этот метод был связан с традициями классической стихотворной сатиры: с аллегоризмом, в котором искони воплощались нападки художников на государственный строй, с шифровкой темы экзотическими деталями, с притворной гимнологической манерой письма» [8, с. 46].

Ограничив себя рамками иронического гимна, Маяковский очень широко разнообразил его содержание. Обычно он связывал «гимн» с общим тематическим содержанием сатириконского номера. Например, «Гимн взятке» и «Внимательное отношение к взяточникам» были опубликованы в специальном выпуске «О взятке» «Нового Сатирикона» (№ 35 от 27 августа 1915 г.).

«Гимн обеду» был напечатан в юбилейном номере, посвященном году войны (№ 29 от 16 июля 1915 г.). На его обложке – символический рисунок: толстый младенец сосредоточенно и серьезно жует «пушечное мясо». Следовательно, «гимн» Маяковского прежде всего был направлен против войны. Это объясняется наличием военных ассоциаций в тексте: *Если ударами ядр / тысячи Реймсов разбить удалось бы – / по-прежнему будут ножки у*

пулярд, / и дышать по-прежнему будет ростбиф! [3, с. 84]

Образы «гимна» двойственны: параллельно развиваются тема войны и тема обеда (тысячи Реймсов и миллионы котлет, кровь на войне и кровь из последней «взрезанной» бычьей шеи). А над всем этим господствует многозначный образ Мяса: ростбиф на столе у *жирного*, который сам уже словно заплывший салом «желудок в панаме» и, наконец, пушечное мясо, бросаемое в костер войны.

Многозначительны образы и в стихотворении «Хвои», которое было напечатано в рождественском номере (№ 52 от 22 декабря 1916 г.). Все стихотворение построено на перебивке двух планов: новогодняя елка и война. План декоративный перебивается планом прозаических вещей: на месте елочных украшений начинают мелькать осколки ядер, смертоносные осы, порох, «железные чудища». Дети просят елку, однако ее не будет: в лесу летают сотни ядер, вата нужна раненым, а рождественский дед на заводе делает порох: *Не будет музыки. / Рученек / где взять ему? / Не съедет, играя. / Ваш брат / теперь, / безрукий мученик, / идет сияющий в воротах рая* [5, с. 125]. Таким образом, вместо традиционного новогоднего стихотворения перед читателем появилась экспрессивная антивоенная повесть.

Сатирические «гимны» Маяковского объединены общей задачей – высмеять типичные пороки общества. А главный объект сатиры – это российское мещанство в самых разных его обликах. «Гимны» заканчиваются обобщенным портретом «жирного», взвешивающего на людскую суету сверху. Сатира Маяковского направлена не только на обывателей, но и на «верхи», т. е. на тех, «кто в золото заткан». К крупным бюрократам, обирающим Россию, издевательски обращается автор «Внимательного отношения к взяточникам»: *Берите, милые, берите, чего там! / Вы наши отцы, а мы ваши дети* [2, с. 96].

В этом стихотворении поэт выступает под прикрытием сатирической маски. Его издеательства замаскированы лицемерным сочувствием к взяточникам, что создает мощный комический эффект.

Пытаясь бороться с жестокостью грабительского мира, лирический герой сам оказывается его жертвой. Особенно заметно это в другом сатирическом цикле стихотворений Маяковского, который имеет общее заглавие «Издевательства».

Сатирические произведения дореволюционного Маяковского наполнены гротесковым горьким смехом, природа которого заключена в сознании одиночества поэта перед окружающей его толпой обывателей. Комическое и трагическое составляли в поэзии Маяковского единое целое. При этом лирический герой через саркастический смех находил выход из трагизма, ибо это не был трагизм Саши Черного, т. е. трагизм отчаяния, безысходности и тупика. Трагизм Маяковского был отвергающий, бунтующий, гневный и полный сарказма. Огромная сила презрения, смешанная с горечью, с гневом, со страстной надеждой, нуждалась для своего выражения в гиперболических образах, способных низвергнуть и уничтожить ненавистное поэту зло.

Метод «снижения» и низведения космических величин до насущных домашних потребностей обывателя стал впоследствии излюбленным приемом сатиры Маяковского.

Необычайно характерным сатирическим приемом, позволяющим разоблачить внутреннее убожество обывательской публики, для поэта было грубое овеществление человека. Лирический герой Маяковского не может найти в огромном мире ни одного человеческого лица.

И город уже не кажется Маяковскому символом современной красоты. За внешним великолепием открывается во всем его безобразии вызывающее чувство отвращения «адище города». Для Маяковского нет красоты там, где нет справедливости. Поэт не может назвать город красивым, ибо он безжалостно уродует человека. Жителями такого города-урода могут быть лишь духовные мещане, которые вызывают у поэта чувство жгучей ненависти. И если Саша Черный показывал в своих сатирах мещанина изнутри, то Маяковский не касается чувств и мыслей обывателя. Поэт показывает его с внешней стороны, рисуя перед читателем невероятно омерзительный образ. «Реалистический» гротеск Саши Черного совсем не похож на фантастический гротеск Владимира Маяковского. Там, где у Саши Черного мы видим лишь презрение и пассивное созерцание, у Маяковского – яростный гнев и призыв к борьбе.

Маяковского отличает от сатириков главное: взгляд на будущее. Вся сатирическая поэзия была наполнена жалобами на судьбу, с которой ничего не поделаешь. В оценке политических событий у сатириков неизменно слышался безнадежный пессимизм. У Маяковского всюду боль, гнев, но не слезли-

вость. Он яростно жалеет человечество и активно стремится уничтожить причину их несчастий в своих сатирических произведениях. Лирический герой Маяковского – оптимист и гуманист, способный на яростный бунт против современного строя, превращающего человека в зверя.

В «Новом Сатириконе» Владимир Маяковский приобрел навыки профессионального сатирика. Однако сотрудничество в этом журнале постепенно перестало удовлетворять поэта. Маяковский не мог ужиться с сатириконцами, которые видели свою задачу в том, чтобы «оживить смехом скучные понедельники, опозитизировать будни, наступившие после революционного праздника» [1, с. 411].

Последнее стихотворение Маяковского в «Новом Сатириконе», опубликованное 12 января 1917 г. – «Братья-писатели». Это резкое обращение к «литературной братии» частично направлено против тех самых сатириконцев, которые начали разминать свой талант на легковесный юмор.

К 1917 г. ведущие сатириконские авторы окончательно поверили в неодолимость зла и начали проповедовать отказ от борьбы. Все их рассуждения стали сводиться к тому, что исправить пороки на время не стоит труда, но создать идеальное новое общество невозможно. Не разделяя этой социальной психологии, Маяковский отошел от «Нового Сатирикона», а после Февральской революции порвал с ним окончательно.

Итак. Сотрудничество известного поэта и знакового сатирико-юмористического издания оказалось выигранным для каждой из сторон. Маяковский, оттачивая комическое мастерство, закрепил за собой статус сатирика, а «Новый Сатирикон» получил яркие новаторские произведения, что доказывает значимость данного опыта как для творческой биографии автора, так и для развития журнала.

Список литературы

1. Евстигнеева Л. Журнал «Сатирикон» и поэты-сатириконцы. М., 1968.
2. Маяковский В. Внимательное отношение к взяточникам // Его же. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 1: Стихотворения, трагедия, поэмы и статьи 1912–1917 годов. М., 1955. С. 95–96.
3. Маяковский В. Гимн обеду // Его же. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 1: Стихотворения, трагедия, поэмы и статьи 1912–1917 годов. М., 1955. С. 84–85.
4. Маяковский В. Гимн судье // Его же. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 1: Стихотворе-

ния, трагедия, поэмы и статьи 1912–1917 годов. М., 1955. С. 76–77.

5. Маяковский В. Хвои // Его же. Полное собрание сочинений: в 13 т. Т. 1: Стихотворения, трагедия, поэмы и статьи 1912–1917 годов. М., 1955. С. 124–125.

6. Сторожев А. Сатира дооктябрьского периода в творчестве В.В. Маяковского. Волгоград, 1969.

7. Харджиев Н., Тренин В. Поэтическая культура Маяковского. М., 1970.

8. Эвентов И. Маяковский-сатирик. Л., 1941.

* * *

1. Evstigneeva L. Zhurnal «Satirikon» i poety-satirikoncy. M., 1968.

2. Mayakovskij V. Vnimatel'noe otnoshenie k vzyatochnikam // Ego zhe. Polnoe sobranie sochinenij: v 13 t. T. 1: Stihotvoreniya, tragediya, poemu i stat'i 1912–1917 godov. M., 1955. S. 95–96.

3. Mayakovskij V. Gimn obedu // Ego zhe. Polnoe sobranie sochinenij: v 13 t. T. 1: Stihotvoreniya, tragediya, poemu i stat'i 1912–1917 godov. M., 1955. S. 84–85.

4. Mayakovskij V. Gimn sud'e // Ego zhe. Polnoe sobranie sochinenij: v 13 t. T. 1: Stihotvoreniya, tragediya, poemu i stat'i 1912–1917 godov. M., 1955. S. 76–77.

5. Mayakovskij V. Hvoi // Ego zhe. Polnoe sobranie sochinenij: v 13 t. T. 1: Stihotvoreniya, tragediya, poemu i stat'i 1912–1917 godov. M., 1955. S. 124–125.

6. Storozhev A. Satira dooktyabr'skogo perioda v tvorchestve V.V. Mayakovskogo. Volgograd, 1969.

7. Hardzhiev N., Trenin V. Poeticheskaya kul'tura Mayakovskogo. M., 1970.

8. Eventov I. Mayakovskij-satirik. L., 1941.

Vladimir Mayakovsky and “New Satyricon”

The article deals with the history of the two-year cooperation of V. Mayakovsky with the satirical and humorous magazine “New Satyricon” (1915–1917). There is emphasized the comparison of the artistic methods and the authors' positions of V. Mayakovsky and Sasha Cherny.

Key words: *V. Mayakovsky, “New Satyricon”, satirical hymns, the comic, Sasha Cherny.*

(Статья поступила в редакцию 14.01.2022)

А.В. КУЛАГИН
(Коломна)

**«ГОРЕ ОТ УМА» В ПОЭЗИИ
АЛЕКСАНДРА КУШНЕРА**

Рассматриваются стихотворения Александра Кушнера разных лет, содержащие мотивы комедии Грибоедова. Показано, что поэта привлекают в ней афористичность, лиризм, бытовые и национальные мотивы, сложность характеров. Стихотворения анализируются не только в связи с текстом комедии, но и в контексте творчества самого Кушнера и в общественно-историческом контексте эпохи. Отмечается также рефлексия поэта по поводу стихотворной техники комедии.



Ключевые слова: А.С. Кушнер, А.С. Грибоедов, «Горе от ума», традиция, мотив, афористичность, лиризм.

В широких литературных интересах Александра Кушнера «Горе от ума» занимает особое место. Любовь поэта к грибоедовской комедии коренится в семейной атмосфере: он вспоминает, что его мать «наизусть знала чуть ли не все “Горе от ума” и то и дело по разным поводам и в шутку, и всерьез вспоминала то ту, то другую строчку: “Шел в комнату – попал в другую”, “Учились бы, на старших глядя”, “Карету мне, карету!”» [12, с. 34] «Горе от ума» стало первым классическим произведением, которому поэт посвятил специальное эссе, написанное в 1971 г. и опубликованное в 1972 г. в «Вопросах литературы» (№ 5). Главная мысль его заключалась в том, что пьеса обладает большим лирическим потенциалом. Автор эссе показал, что «Горе от ума» – «одно из первых произведений русской поэзии, где, еще в драматическом платье, выступила поэтическая лирика, освобождавшаяся от жанровых ограничений оды, послания, элегии» [25, с. 24]. Филологи относят эссе к числу лучших работ о грибоедовской пьесе; об этом говорит факт включения его в антологию посвященных ей работ [2, с. 381–391]. Отдельные наблюдения над текстом комедии встречаются и в других публикациях поэта-эссеиста, одна из которых даже имеет знаковое название «Вперед, к Грибоедову!» [13; 16].

Нас же будет интересовать лирическое осмысление грибоедовской пьесы Кушнером-поэтом. Он является автором целой серии написанных в разные годы стихотворений, в ко-

торых ведет прямой поэтический диалог с классическим произведением – и в этом смысле продолжает диалог, который длится уже два века [1; 28; 31]. Мы обратимся именно к ним, оставив в стороне стихотворения о Грибоедове «биографического» характера: «До свиданья, Кавказ, мы тебя любили...» (1998), «Нам бояться людей – значит баловать их...» (ок. 2009), «Грибоедов, на площади сидя в кресле...» (2017)*. Укажем лишь на их источники: первое навеяно очерком Пушкина «Путешествие в Арзрум», второе – запиской арестованного по делу о восстании 14 декабря 1825 г. Грибоедова к Булгарину [5, с. 549]**; третье – реальной петербургской топографией [9, с. 255–260]. Следует учесть, что во всех этих произведениях имя Грибоедова звучит вместе с именем Пушкина, а в двух из них обыграно совпадение имени и отчества.

Первый поэтический отклик Кушнера на «Горе от ума» звучит в стихотворении «Уроки физики» (1961): «Законы матери-природы, / Являясь нам по одному, / Взывали, помнится, в те годы / Скорее к сердцу, чем к уму. / И рядом с Макбетом и Банко, / Но в плане разных плоскостей, / Стояла лейденская банка, / Копилка молний и страстей! / Иль взглядом темным и туманным / Следили, пряча в горле ком, / Как бьется пламя под стеклянным, / Под невозможным колпаком: / В среде пустой и безвоздушной / Оно металось, как в беде, / Как Чацкий в пошлой и бездушной, // Необразованной среде! / Учитель! Как привыкнуть к чуду? / Отстать от этой чепухи? / Сияет физика повсюду! / Везде мерещатся стихи!» [18, с. 9–10].

Школьная тематика некоторых стихов Кушнера той поры объяснима: в 1960-е гг. он преподавал в школе русский язык и литературу; мотив учительства слышен и в этих стихах («Учитель! Как привыкнуть к чуду?»). В дебютной книге поэта «Первое впечатление» (1962), куда вошли «Уроки физики», есть еще несколько стихотворений, посвященных школьным предметам. И в них тоже науки, от словесности вроде бы далекие (геоме-

* Даты стихотворений Кушнера, в книгах обычно отсутствующие, приводятся в статье по источнику [30].

** Текст «Горя от ума» мы цитируем в статье по этому изданию, поскольку оно имеется в личной библиотеке А.С. Кушнера, и поэт, которому мы благодарны за прочтение нашей статьи в рукописи и за сделанные уточнения, пользуется им, по его признанию, всю жизнь.

трия или зоология), наделены «поэтическими» свойствами, а поэзия оказывается сродни им. Так, в «Готовальне» (1961) читаем: «И геометрия царила, / И в ней гармония была. / Мои младенческие вкусы / Стояли с веком наравне. / А за окном топтались Музы, / Все девять, споря обо мне» [18, с. 9]. Или в стихотворении «Там, где на дне лежит улитка...» (1962): «Поэт, усилий не жалея, / Не запускай свое хозяйство / И будь подробен, как Линней» [Там же, с. 13]. Грибоедовская комедия удачно вписалась в этот ряд поэтических аналогий благодаря не только мотиву «среды пустой и безвоздушной», где обыграна двусмысленность слова «среда», но и оппозиции «сердца» и «ума», напоминая Чацкого, у которого «ум с сердцем не в ладу». Вот и школьная наука, будучи явлением вроде бы «умственным», обладает своей поэзией, взывая «скорее к сердцу, чем к уму». Мотив «страстей», узел которых уподоблен в стихах изобретенному еще в XVIII в. первому электрическому конденсатору («лейденская банка»), повлек за собой упоминание и шекспировских героев (о восприятии Кушнера одной из пьес Шекспира см.: [7]). Вообще, вся «учительская» серия стихов раннего Кушнера о школе, аналогов которой в русской поэзии мы не припоминаем, уникальна своим тематическим и поэтическим единством и разнообразием и заслуживает отдельного рассмотрения.

Следующий эпизод поэтического диалога Кушнера с пьесой – стихотворение «Часы, похожие на гроб...» (1967), вошедшие в детгизовский сборник «Город в подарок» (1976) под «грибоедовским» названием «Дом Фамусова». Но грибоедовские – причем насыщенные – ассоциации есть в тексте стихотворения и помимо этого. Приведем первые две строфы: «Часы, похожие на гроб, / С утра пускаются в галоп, / Играет музыка некстати. / Звучит торжественно: бим-бам, / Как будто хочется часам, / Чтоб вышел Фамусов в халате. / Как будто есть куда спешить / И в сутки надо уместить / По всем классическим канонам / Приезд, признание в любви, / Конфликт, беседы визави / И бегство бурное с наклоном» [24, с. 29].

В стихотворении обыграна первая сцена комедии, в которой Лиза переводит стрелки часов с целью поторопить увлекшихся ночным свиданием Софью и Молчалина: «Переведу часы, хоть знаю: будет гонка, / Заставлю их играть» [5, с. 5]. Иначе сказать, «часовая музыка» (словосочетание из грибоедовской ремарки) в пьесе как раз и играет, по выражению Кушнера, «некстати». И сразу после

этого, уже во втором явлении, на сцену выходит Фамусов. А во второй строфе стихотворения, подобно тому как в пьесе совмещены каноны классицистической драматургии («правило трех единств» – при всей условности «единства действия»), – в сжатом виде сформулированы ее (пьесы) художественная природа («единство времени») и ее сюжетное развитие: от приезда Чацкого до его «бурного бегства». Переход от первой строфы ко второй словно подсказан этим поспешным боем часов: «Как будто надо уместить...» Так классицистическое правило «подкрепляется» сюжетной деталью.

Но с середины стихотворения в него входит современность: «Меж тем московский старый дом / Предназначается на слом, / В нем три теснятся учрежденья...» Стихотворение вольно или невольно оказалось откликом на волновавшее в 1960-е гг. интеллигенцию разрушение старой Москвы – в частности, в районе Арбата, где возводился Новый Арбат (проспект Калинина). На эту тему написано несколько стихотворений Окуджавы, в том числе два, которые составили в авторском сборнике «Веселый барабанщик» (1964) лирическую дилогию «Старый дом»: «Пятится он, к переулку лепится...» и «Дом предназначен на слом. Извините...». В 1966 г. появляется «Песня-сказка о старом доме на Новом Арбате» Высоцкого с иронической концовкой: «От страха дети больше не трясутся: / Нет дома, что два века простоял, / И скоро здесь по плану реконструкций / Ввысь этажей десятки вознесутся – / Бетон, стекло металл... / Весело, здорово, красочно будет...» [3, с. 201].

В таком контексте стихотворение Кушнера, внешне вполне невинное, обретает актуальный подтекст. Впрочем, А. Чернов считает его вовсе «антисоветским», обращая внимание на год написания – юбилейный для советской власти – и усматривая в концовке иносказательный смысл: «Но вечереет. В пять часов / Ни шуб, ни шляп, ни голосов. / Часы уборщица заводит. / Они играют в пустоте. / Усердье то, и папки те, / А пьесы явно не выходит» [24, с. 30]. *Нынешняя* пьеса не выходит, она не может равняться с *прежней*. Не потому ли часы теперь играют *в пустоте*? Данный подтекст мог и не входить в авторский замысел, но любопытна сама возможность такого прочтения. А мы при этом отметим появление в финале уже знакомого нам мотива «игры» часов, по закону кольцевой композиции замыкающего лирический сюжет, но замыкающего уже на другом уровне.

Кушнер – поэт петербургский и по месту жительства, и по творческому складу, и по преобладающей тематике. «Московские» стихи появляются у него нечасто. Здесь – как раз такой случай. Это объясняется, конечно, содержанием «Горя от ума». Любопытно, что полвека спустя имя Грибоедова появится у Кушнера вновь в московском – причем именно «старомосковском» – контексте, в стихотворении «В Москве» (2017): «Скатертный, Лоскутный переулочек, / Есть Охотный, есть Каретный ряд. / Грибоедов выбрать для прогулок / Предложил бы – с видом на закат» [21, с. 36]. Заодно напомним его «московское» стихотворение «На задних лапах замершие львы...» (1985), в котором нам тоже слышится отзвук грибоедовской пьесы: «Москва – наследница всех, всех эпох. В любом / Живущем – что-то есть от живших / Когда-то, бившихся об стену жарким лбом, / Страдавших, веривших и голову сломивших» [15, с. 126]. Конечно, список «бившихся об стену жарким лбом» может быть широк, но едва ли не первое место в нем должен занять Чацкий. Для сравнения процитируем еще раз «Уроки физики»: «Оно металось, как в беде, / Как Чацкий в пошлой и бездушной, / Необразованной среде!» [18, с. 10]

Возвращаемся к хронологии творчества поэта (мы остановились на рубеже 1960-х – 1970-х). В 1976 г. написано стихотворение «Я в Грузии. Я никого не знаю...», в котором поэт вспомнил слова Софьи о Чацком: «...Когда б я знал, зачем, забыв гнездовье, // Ума искать и ездить так далеко, // Как певчая говаривала Софья» [Там же, с. 258]. А в 1980 г. творческая память подскажет поэту интонационно-ритмическую переключку с текстом комедии в стихотворении «Весь день ботаникою занята пчела...»: «Такие яркие бывают дни в году, / Такие знойные, что, веки закрывая, / Стоишь и чувствуешь, как кровь бубнит в бреду / Про желчь пустырника, про лимфу молочая. / И что-то давнее вливается в ум тогда; / Ногой примята, крапива пахнет грубо. / Откуда синтаксис заимствован? Ах, да: / “Про ум Молчалина, про душу Скалозуба”» [Там же, с. 244]. Такой рефлексивный ход для поэзии Кушнера очень характерен. Его лирический герой иногда словно спохватывается и замечает, что пользуется чужим стиховым опытом; см., например, в стихотворении «Свежеет к вечеру Нева...» (1967): «И этот прыгающий шаг / Стиха живого / Тебя смущает, как пиджак / С плеча чужого. / Известный, в сущности, ряд, / Чужая мета: / У Пастернака вроде взят, / А им – у Фета» [Там же, с. 59].

Обыгрывание цитаты, отмеченное в стихотворении 1976 г., вообще характерно для лирики Кушнера, о чем в работах о поэте уже не раз говорилось [8; 32]. Стихотворения поэта, содержащие реплики на классические цитаты, крылатые выражения (от античности до двадцатого столетия), могли бы составить объемистый сборник (см. хотя бы его циклы «Стансы» и «Изречения», соответственно 1994 и 1996 г.). «Горе от ума» в этом смысле дает поэту замечательный материал. Афористичность языка комедии была замечена, напомним, еще Пушкиным: «О стихах я не говорю: половина – должны войти в поговорку» [29, с. 80]. В 1980-е гг. и позднее из-под пера Кушнера появляются стихотворения, построенные как реплики на запомнившиеся его лирическому герою грибоедовские фразы.

Особое место здесь занимает фраза Софьи о Молчалине, с помощью которой она пытается объяснить отцу свою раннюю встречу с возлюбленным: «Шел в комнату, попал в другую» [5, с. 11]. Кушнер в разные годы написал три стихотворения, в которых обыгрена эта фраза (напомним: это одна из тех грибоедовских фраз, которые любила повторять мать поэта); невольно сложилась своеобразная лирическая трилогия. Причем два из них – хронологически первое и второе – прямо и начинаются с этой цитаты.

Вот зачин первого: «“Шел в комнату – попал в другую...” / Никак строки не расколдую, / Она – волшебная, в ней два, / А не четыре ударенья, / Оглядка, жалкие слова, / Угар и головокруженье. // Я со стихами спутал быть, / Мне часто сны такие снились. / Ориентация, не ты ль / Нас подвела – и мы родились? / Стакан на столике, бутылка. / Сергей Сергеич, это вы ли-с?» [26, с. 44]. Последняя реплика тоже заимствована из комедии – слова Фамусова, выражающие удивление неожиданным ходом мысли Скалозуба: «Сергей Сергеич, это вы ли!» [5, с. 33]. Но в центре лирического сюжета, конечно, – фраза о комнатах. Она здесь сразу, во-первых, вызывает свойственную поэзии Кушнера филологическую, «стиховедческую» (см. выше) рефлексю: «... в ней два, / А не четыре ударенья». Во-вторых, она (фраза) обретает смысл расширительный и переносный: «комната» оказывается судьбой, тем «билетом», который достается человеку от его рождения. Возможности этого мотива поэт позже разовьет в стихотворении «Когда б я родился в Германии в том же году...» (1995), где личная судьба лирического героя будет поставлена в контекст большого исторического времени –

трагедий двадцатого века, с отсылкой к «Братьям Карамазовым»: «Плачь, сердце! Счастливый такой почему б не вернуть / С гербом и печатью районного загса билет / На вход в этот ужас?» [18, с. 461].

Но в стихотворении «Шел в комнату...» до трагических мотивов еще далеко: «вариативность» рождения связана здесь с творчеством; «другой» мир – мир поэзии. Антитезой ему оказывается «нормативный» взгляд на жизнь, присущий грибоедовскому Скалозубу: «Сергей Сергеич этот мир / Находит прочным и понятным <...> Но где-то должен быть другой... / Какой другой? о чем вы? что вы? / Там Грибоедова рукой / Написан лирики почтовой / Том, там, за темною рекой, / За рощей дышащей, дубовой...» [26, с. 44]. Концовка напоминает изложенную Кушнером в эссе о комедии трактовку ее как произведения с сильной лирической подоплекой (см. об этом в начале нашей статьи); здесь завуалированный, прикрытый, по мнению автора эссе, комедийной оболочкой лирический смысл пьесы словно встречается с личным опытом самого автора стихов – тоже *лирического* поэта. «Другой мир» – своего рода общий знаменатель всякой лирики.

Второе стихотворение лирической «трилогии» на тему крылатой грибоедовской фразы написано в 2005 г.: «“Шел в комнату, попал в другую”. / Припомню фразу дорожную – / И сразу станет веселей. / И жаль нам Чацкого, но в ней / Такая прелесть: слава Богу, / Что было «Горе от ума». / Как будто потерял дорогу / Молчалин: как же, снег и тьма! / И забываюсь понемногу, / И даже нравится зима» [10, с. 310]. Уже здесь, в первой строфе, звучат несколько важных мотивов. Во-первых, комедия предстает, вопреки «горю от ума» главного героя («И жаль нам Чацкого...») как произведение «веселое», вселяющее радость, а причиной тому – все та же фраза. Но в чем в данном случае ее секрет? Ведь она сказана об отрицательном герое. И при чем тут, во-вторых, «снег и тьма», да еще с твердой оговоркой «как же...», не оставляющей сомнений в осознанности ассоциации. Дело в том, что здесь молчалинская ситуация, в-третьих, неожиданно перекликается с ситуацией Чацкого, с его небольшим первым монологом, в котором звучит мотив зимнего пути: «И между тем, не вспомнюсь, без души, / Я сорок пять часов, глаз мигом не прищуря, / Верст больше седьмисот пронесся, – ветер, буря; / И растерялся весь, и падал сколько раз... <...> / Мне кажется, так напоследок / Людей и лошадей знобя, / Я только те-

шил сам себя. <...> / Звонками только что гремя / И день и ночь по снеговой пустыне...» [5, с. 17, 18, 22]. О мотиве снежного пути и русского холода в пьесе Кушнер размышляет в своем эссе [25, с. 16–19]. Мотив же «потери дороги» слышен в слове «растерялся весь», но и без этого в контексте сюжета пьесы, с учетом всего, что с героем происходит, этот мотив не кажется чуждым его судьбе. Чацкий в самом деле словно сбился с пути, выбит из жизненной колеи, изгнан из Москвы.

Что касается Молчалина, то неожиданное, казалось бы, позитивное лирическое «освоение» этой фигуры не кажется странным, если вспомнить, что поэт иногда бывает готов отнестись к отрицательным героям сочувственно. Вот стихотворение («Какая дружба намечалась...», 2011): «И вообще не слишком строго ли / Мы говорим о персонажах, / В поэме выведенных Гоголем? / Он их любил, Ноздрева даже, / И я бываю Собакевичем, / Ах, и Коробочкою тоже. / И заноситься, право, незачем, / И жить смешно, и все похожи» [21, с. 22].

Сказано полушутя, но в то же время и полусерьезно. В этом случае почему бы не «побывать» и Молчалиным? В стихах Кушнера он «теряет дорогу», подобно Чацкому, и его если даже и не «жаль», то «забыться понемногу» и ощутить себя на какой-то момент, благодаря «фразе дорогой», в его роли – «такая прелесть». Кстати, в письме к автору статьи от 6 декабря 2020 г. А.С. Кушнер вспоминает, что в постановке «Горя от ума» Г. Товстоноговым на сцене БДТ «кто-то замечательно играл Молчалина, но кто – уже не вспомнить» (Молчалина играл, вероятно, К. Лавров). Другими словами, у поэта был лишний повод присмотреться к этому персонажу.

Далее в этом, как и в предыдущем, стихотворении проступает образ автора комедии; он вызван ощущением лирической природы пьесы. Ведь лирика – это прежде всего личность автора, «его душа, его натура», неизбежно встающая за стихами. Одновременно развивается и зимняя тема, не лишенная в соприкосновении с русской жизнью иронической оценки: «Любимый автор, цепenea, / Глядит на сани, облучки. / Смешно: похож он на еврея. / Какие детские очки! // Густые брови, шевелюра, / Внимателен и тонкогуб... / И языка клавиатура // (Что Фамусов, что Скалозуб) – // Его душа, его натура / В стране медвежьих ласк и шуб» [10, с. 310].

«Медвежьих ласки» напоминают о «медвежьих услугах» – особенно в соседстве с именами Фамусова и Скалозуба. Кушнер имеет в

виду акварельный портрет Грибоедова работы В.И. Мошкова, воспроизведенный на вклейке в издании 1953 г., потому что он чаще всего (едва ли не при каждом обращении к книге) оказывался у него перед глазами*. Впрочем, главное здесь опять – «языка клавиатура» (оценим эту метафору эпохи высоких технологий), т. е. россыпь крылатых фраз, которые не компрометируются даже их носителями в пьесе – будь то Скалозуб или Молчалин, – и которые могут обернуться, казалось бы, неожиданными христианскими мотивами: «А стих похож на весть благую. / Умрем – и Богу скажем вдруг: / Шел в комнату, попал в другую. / И где смятенье? где испуг? / Наградой будет нам улыбка. / Какая радость, благодать! / Что это? Слышится то скрипка, / То фортепьяно, так сказать. / А мысли мрачные – ошибка. / Идти сквозь снег, любить опять» [10, с. 310–311].

Но выход стихов на этот уровень естествен с учетом предыдущего стихотворения «трилогии». Там, напомним, «попадание в другую комнату» получало иносказательный смысл и оказывалось сродни возможному *иному складу* личного бытия. Здесь же оно сродни переходу в *инобытие*. Смысл смещается, но сама иносказательность и, не побоимся этого слова, лирико-философское звучание остаются в силе. Любопытно, что последняя строфа увеличена – по сравнению с предыдущими – на два стиха: вместо восьми стихов их здесь десять. Два «добавочных» (после упоминания «флейты» и «фортепьяно», которые ниже нам еще понадобятся), да еще и со словом-пуантом «опять», подчеркивают «веселую», жизнерадостную ноту стихотворения.

Третья лирическая версия грибоедовской фразы – стихотворение «Услужлив, узок, как пенал...» (2012) – по смыслу близка второй: «Услужлив, узок, как пенал, / Хитер, усидчивостью взял, / Погладить моську рад чужую. / Сказала Софья, он смолчал: / Шел в комнату, попал в другую» [11, с. 60]. Любование этой фразой и здесь позволяет лирическому герою как бы смириться с низостью того, о ком она сказана. Но на этот раз оценка Молчалина категоричнее – тем ощутимее прелесть слов Софьи: «И нам в конце концов плевать, / Какую сделает опять / Он подлость, – сырость в нем и плесень, – / Но фраза – что за благодать! / Одна из лучших в старой пьесе» [Там же, с. 60].

Сравним: «благая весть» (в стихотворении 2005 г.) – «благодать». В третьей строфе, две

финальные строки которой почти совпадают со строками стихотворения «Умрем – и Богу скажем вдруг...», появляется новый мотив: «С ней, прихотливой, легче жить. / О чем жалеть? Зачем грустить? / И всем ее рекомендую. / Умрешь – и вспомнишь, может быть: / Шел в комнату – попал в другую» [Там же]. В строке «И всем ее рекомендую» словно проговаривается бывший учитель литературы (напомним об «учительском» мотиве в «Уроках физики»).

Но теперь нам нужно вернуться в середину нулевых годов, к той поре, когда написано второе стихотворение «трилогии». Мы обещали обратиться к музыкальным мотивам из начальной сцены комедии; поэт вспоминает о них в стихотворении «Мне тоже, Фамусов, мне тоже утром рано...» (ок. 2005), близком стихотворению «Шел в комнату...» того же 2005 г. Здесь появляется и цитата о флейте и фортепьяно, и упоминание Лизы и часов: «Мне тоже, Фамусов, мне тоже утром рано / То флейта слышится, то будто фортепьяно, / Ах, это кровь шумит, ах, это гул в ушах, – / Уж лучше б Лиза бой подстроила в часах. / Уж лучше б что-нибудь из Глюка и Россини / Молчалин с барышней играли в этот синий / Час, в этих сумерках рассветных в январе – / А я подладилась бы к тихой их игре» [20, с. 4].

Но здесь, с середины стихотворения, поэтическая мысль отходит от грибоедовского текста, оказавшегося поводом для воображаемых европейских пейзажей, по контрасту с пейзажами российскими кажущимися если не «раем», то «подступами к нему»: «Вообразил бы я Италию иль Вену, / Архитектурную или морскую пену, / Лепные пышные иль южные цветы, / Что придорожные усыпали кусты. / Мы, если холодно, скушаем ли, горюем, / Не рай, а подступы к нему себе рисуем, / Края бесснежные берем как бы взаимы, / Где предвзрительно могли б забыться мы» [Там же, с. 5].

Оказывается, апология зимы, которую мы обнаружили в стихотворении «Шел в комнату...», не мешает переключению темы в другой регистр: теперь лирическая фантазия культивирует «края бесснежные», ибо они похожи на рай. Поэтическим мостиком к ним от текста комедии становится музыкальный эпизод с Молчалиным и Софьей.

Но главное русло поэтического интереса Кушнера к «Горю от ума» по-прежнему связано со словесным мастерством драматурга, заставляющим «мириться» не только с Молчалиным, но и с Репетиловым – своеобразным пародийным двойником Чацкого, словно выворачивающим наизнанку его передовые идеи. В стихотворении «Удушье Ипполит Марке-

* Вообще рефлексия по поводу портрета писателя – в духе Кушнера; ср., например: «Посмотри: Державин на портрете / В орденах и лентах, как Суворов» («Ты – моя любимая цензура...», 1997) [10, с. 107].

лыч...» (2009) поэт «вслед» за Репетиловым перечисляет московских знакомцев последнего, составляющих, по его же выражению, «сок умной молодежи»: «Удушьев Ипполит Маркелыч, / Воркулов Евдоким, / Левон и Боренька, и князь Григорий – светоч, / Чудак единственный... полюбовавшись им, / Еще Лахмотьева отметим Алексея, / Еще разбойника ночного, игрока / С камчатской высылкой... какая галерея! / А всех, как сказано, не меньше сорока» [19, с. 86].

Репетиловским перечнем и впрямь трудно «залюбоваться» – юмор драматурга искрометен, характеристики убийственно остроумны: «чудесные ребята! / Об них не знаешь что сказать» (Левон и Боринька; у Грибоедова последнее имя написано именно так, через *и*); «Прочти, братец, да он не пишет ничего» (Удушьев); «Да умный человек не может быть не плутом» («ночной разбойник, дуэлист», в котором узнается Федор Толстой-Американец) [6, с. 91]. Короче говоря: «Я Репетилова заслушался, он – прелесть, / Смешнее нет стихов и виртуозней нет!» [19, с. 86].

В эссе о комедии Кушнер пишет: «“Мсье Репетилов” – это прежде всего головокружительные стихи: такой свободы игры, изящества до Грибоедова в русской поэзии не было» [25, с. 22]. Но не принимать же этого героя, в конце концов, всерьез – поэтому в стихах проступает ироническая интонация: «И показалось вдруг: с Воркуловым бы спелись / Мы, с Репетиловым придумали б куплет / И подсказали бы Удушьеву идею – / И жизнь другая бы в России началась. / А Софья Павловна, бог с нею! / “Что, сударь, плачете? Живите-ка, смеясь...”» [19, с. 86].

В чем смысл концовки? Начнем с финальной строки – это слова Лизы, вспоминающей о давнем разговоре с Чацким: «Я помню, бедный он, как с вами расставался. – / Что, сударь, плачете? живите-ка смеясь... / А он в ответ: – «Недаром, Лиза, плачу, / Кому известно, что найду я воротысь? / И сколько может быть утрачу!» / Бедняжка будто знал, что года через три...» [5, с. 15].

Реплика Лизы словно отменяет «горе» Чацкого, призывает его смотреть на вещи проще. Вот тут-то и «подстерегает» героя ироническое кушнеровское приятие Репетилова и всей его компании: жить бы по-репетиловски, глядишь, и обошлись бы без тех катаклизмов, что преследовали Россию последние два века. Похожая ироническая «футурология» (с аллюзиями на советскую эпоху) прозвучала у Кушнера еще прежде в стихотворении «А если бы к власти Рылеев пришел...» (1999): «А если

бы к власти Рылеев пришел / С Бестужевым, – русской растрепанной музе / Пришлось бы несладко, так был бы тяжел / Гнет: видишь ли, в их аскетическом вкусе – / Сатиры да оды во славу труда...» [17, с. 46].

Кстати, Рылеев, Бестужев, декабристы – это все и хронологически, и биографически близко к Грибоедову. А позже, в стихотворении «Потому что большая страна...» (2019), наши вечные неурядицы будут оттенены ироническим прогнозом как раз на очередные двести лет: «А до неба в алмазах еще / Далеко, нет, не триста, лет двести» [23, с. 37].

Теперь о последней на сегодня поэтической реплике Кушнера на текст комедии, о стихотворении «Надевая время на запястье...» (ок. 2020), вновь навеянном крылатой фразой, еще одной. Фраза эта вынесена в эпитафию к стихотворению: «Счастливые часы не наблюдают... А. Грибоедов». Стихотворение начинается так: «Надевая время на запястье, / Ты живешь, а вечность вдалеке / Поджидает, как сплошное счастье, / Говорит на древнем языке, / И часов она не наблюдает, / Как о счастье в “Горе от ума” / Очень верно Лиза замечает, / И не важно, лето ли, зима» [22, с. 5].

Поэт подмечает подробность, которая может противоречить «зимней» интерпретации комедии: «Не зиме я был бы рад, а лету, / Но от сцены веял холодок. / Впрочем, Чацкий требовал карету – / Не кибитку с грелкою у ног» [Там же]. В самом деле, карета – слишком легкая для дальней зимней дороги повозка. Можно возразить, что герой уезжает от Фамусовых, как и прочие гости, в свой московский же дом. Но сверхсмысл отъезда иной: «Пойду искать *по свету*...», – и он в читательском сознании перевешивает конкретику бытовой ситуации. Между тем, поэт прав: «И не важно, лето ли, зима». Ловить драматурга на ошибке не стоит, да читатель и зритель за два столетия так привык к этой «карете» из финальной фразы героя, что и не замечает противоречия (карету, в конце концов, можно и утеплить). Кушнер неизменно внимателен: «И много ль нас, внимательных, как я, / Стихом сегодня, может быть, владеют...» («Никем, никем я быть бы не хотел...», 1981) [18, с. 255]. И эта внимательность входит в поэтический мир стихотворения и окрашивает его собой. Но в стихотворении главное не это, а тонкая «зимняя» фраза: «Но от сцены веял холодок». Она передает дистанцию между Чацким и фамусовским обществом. «Холодок» – это неласковая встреча в московском доме, обернувшаяся к финалу изгнанием из него, настоящим «холодом».

Ключевой же мотив стихотворения – мотив времени, материализованного в образе наручных часов: «Надевая время на запястье...» Он звучал у поэта и прежде: «Где время? Съехавна запястье, / На ремешке стоит постыдно. / Жара. А если это счастье, / То где конец ему? Не видно» («Велосипедные прогулки», 1964) [18, с. 37]; «Нет, не я свою руку на трепетном пульсе держу / Колоссального времени, – время, вися на запястье, / Знает, чем я живу, восхищаюсь, держусь, дорожу, / И враждует со мной, и во мне принимает участие» («Вы, часы мои, вы изучили меня и вперед...», 1984) [14, с. 74].

Но поэт не повторяется: если в первом случае часы непритязательно символизировали радость дачной прогулки, а во втором – совпадающий с большим временем ход жизни лирического героя, то теперь появляется мотив вечности, ощущение которой дает все тот же наручный механизм: «Но вернемся к вечности. Не знаю, / Что еще сказать мне про нее? / А часы я помню, наблюдаю, / И сверкают стрелки, как копьё, / Поручив нас радостям и бедам. / Посмотрю опять: который час? / И, быть может, смотрит Грибоедов / На меня из вечности сейчас» [22, с. 5]. Лирический нерв этих стихов заключен в сопряжении сиюминутного и вечного, явленного в «вечной» классической пьесе и в образе ее автора, в еще одной поэтической «ссылке» на его портрет.

В заключение – об одном сравнительно раннем стихотворении Кушнера, впервые опубликованном только в 1990 г., – «Друг милый, я люблю тебя...» (1966). В нем – в отличие от рассмотренных выше – нет прямого упоминания «Горя от ума», но нам представляется, что отголосок грибоедовского текста звучит и здесь: «Друг милый, я люблю тебя, / А ты – его, а он другую, / А та, платочек теребя, / Меня, а я и в ус не дую» [10, с. 15]. В конце второго акта комедии, после заигрываний Молчалина (в которого, напомним, влюблена Софья), Лиза произносит: «Ну! люди в здешней стороне! / Она к нему, а он ко мне, / А я... одна лишь я любви до смерти трушу, – / А как не полюбить буфетчика Петрушу!» [5, с. 47].

Ход мысли современного поэта явно близок ходу мысли в очередной раз привлекшей его внимание бойкой и острой на язык служанки; цитаты сходны и ритмически (четырёхстопный ямб у Кушнера и в первых двух стихах грибоедовской цитаты) и синтаксически, интонационно; ср.: «Она к нему, а он ко мне» и «А ты – его, а он другую». Но если в комедии после риторического восклицания Лизы опускается занавес и объявляется антракт, то

Кушнер предлагает внятный поэтический ответ на вопрос о путаности отношений между любящими: «Чего бы проще: я – тебя, / А ты – меня, а он – другую, / А та – его. Но кто, любя, / Потерпит правильность такую?» [10, с. 15]

Финальный вопрос тоже риторический, но звучит вполне утвердительно. Сложность и драматизм любовных отношений – в природе вещей. Эти стихи перекликаются и с песней Окуджавы «Чудесный вальс» (1961): «...я опять гляжу на вас, / а вы глядите на него, а он глядит в пространство» [27, с. 116]. А.С. Кушнер, когда мы поделились с ним этим предположением, подтвердил возможность такой, по его слову, «неосознанной» переклички.

Любопытно, что в срединной строфе (выше мы привели начальную и конечную) появляется имя Шекспира: «Какой Шекспир, из погребка / Домой вернувшись на рассвете, / В бреду, сползая с тюфяка, / В таком спасается сюжете?» [10, с. 15] Именно эта строфа, с «непочтительным», по меркам советской цензуры, отношением к классику, и помешала своевременной публикации стихов. Уже второй раз (первый – в «Уроках физики») Грибоедов и Шекспир оказываются у Кушнера «соседями» в общем лирическом сюжете. Можем понимать это как невольное признание за «Горем от ума», при всем его национальном характере, права стоять в самом первом ряду мировой драматургии. Впрочем, сближение двух имен может иметь у Кушнера и более конкретную историко-литературную подоплеку. Превосходно ориентирующийся в пушкинском наследии, он, конечно, помнит заметку из цикла «Table-talk», где Пушкин противопоставляет Шекспира Мольеру: «Лица, созданные Шекспиром, не суть, как у Мольера, типы такой-то страсти, такого-то порока; но существа живые, исполненные многих страстей, многих пороков; обстоятельства развивают перед зрителем их разнообразные и многосторонние характеры» [29, с. 443]. «Горе от ума», напомним еще раз, безусловно, связано с классицистической («мольеровской») традицией. Но в литературе о комедии отмечалось, что персонажи ее психологически шире классицистических типов, не укладываются в привычные комедийные амплуа [6]; при этом в тексте пьесы отмечаются шекспировские мотивы [4, с. 250]. В стихах Кушнера просматривается пронизательное восприятие их (персонажей) на фоне живых и противоречивых героев Шекспира, а самой комедии – не как набора ходячих пороков, а как «копилки молний и страстей», подобной в этом смысле «лейденской банке» из стихотворения «Уроки физики».

Каковы выводы из вышеизложенного?

Во-первых, едва ли не главный поэтический интерес Кушнера в «Горе от ума» связан с афористичностью пьесы; поэт, в своей лирике вообще склонный к цитированию, обычно обыгрывает грибоедовские крылатые выражения, наполняя их новым смыслом, придавая им новое лирическое – и порой даже лирико-философское – наполнение.

Во-вторых, в стихах, навеянных пьесой, порой упоминается – или даже появляется – ее автор («Шел в комнату, попал в другую...», 2005; «Надевая время на запястье...»). Это связано с особым интересом Кушнера к лирической линии в пьесе: внимание к ней неизбежно оборачивается вниманием к личности носителя этого лиризма – самого драматурга, в котором Кушнер видит не реализовавшего себя в полной мере лирического поэта.

В-третьих, заметно особое пристрастие поэта к начальным сценам комедии; возможно, оно вызвано тем, что в этих сценах наиболее ощутимо бытовое, «домашнее» начало: эпизод с часами; мотив уборки: «А в доме стук, ходьба, метут и убирают». Кушнер-эссеист обращает внимание на эту фразу Лизы как на пример «блестящей экономии средств» и «динамического» синтаксиса [25, с. 10]. Все это очень близко самому Кушнеру («Низкорослой рюмочки пузатой...», 1983; «Откуда пыли столько в доме?...», 1984; «Я даже ручку дверную люблю...», 2012, и др.).

В-четвертых, комедия в творческом сознании Кушнера соотносится с национальной проблематикой, с «русским холодом», с русской «метелью», и в этом смысле, добавив от себя, открывает собой цепь классических произведений (от пушкинских «Бесов» и «Капитанской дочки» до «Двенадцати» и «Доктора Живаго»), в которых этот мотив будет развит и обретет судьбоносное для России значение.

И, наконец, в-пятых, лирические отклики Кушнера на «Горе от ума» подтверждают плодотворность понимания героев пьесы как лиц неоднозначных, с психологической проработкой, выводящей их за рамки драматических условностей, в эпоху Грибоедова еще сохранявших свою силу.

Список литературы

1. Борисов Ю.Н. «Грибоедовский текст» М.А. Булгакова // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер.: Филология. Журналистика. 2011. Т. 11. Вып. 1. С. 40–49.
2. «Век нынешний и век минувший...» Комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума» в русской критике и литературоведении. СПб., 2002.

3. Высоцкий В. Сочинения: в 2 т. / сост., подгот. текста и коммент. А.Е. Крылова. М., 1991. Т. 2.

4. Голлер Б. «Горе от ума» в меняющемся мире // Вопр. литературы. 2009. № 4. С. 228–253.

5. Грибоедов А. С. Сочинения / подгот. текста, предисл. и коммент. Вл. Орлова. М., 1953.

6. Зорин А.Л. «Горе от ума» и русская комедия-графья 1810–1820-х годов // Учен. зап. Моск. ун-та. Сер.: Филология. 1977. Вып. 5. С. 68–82.

7. Кулагин А. Гамлетiana Александра Кушнера // Его же. «Словно семь заветных струн...»: Статьи о бардах, и не только о них. Коломна, 2018. С. 155–182.

8. Кулагин А. К проблеме культурной традиции: основные мотивы и ситуации // Его же. Кушнер и русские классики: сб. ст. Коломна, 2017. С. 83–102.

9. Кулагин А. Три пушкинских памятника // Его же. Поэтический Петербург Александра Кушнера: моногр. Статьи. Эссе. Коломна, 2020. С. 241–260.

10. Кушнер А. В новом веке: стихотворения. М., 2006.

11. Кушнер А. Вечерний свет: книга новых стихов. СПб., 2013.

12. Кушнер А. «Вечное удивление перед странностью и чудом»: беседа с С. Шаргунов // Огонек. 2017. № 3. 23 янв. С. 34–35.

13. Кушнер А. Вперед, к Грибоедову! Новые заметки на полях // Вопр. литературы. 2010. № 4. С. 444–476.

14. Кушнер А. Дневные сны. Книга стихов. Л., 1986.

15. Кушнер А. Живая изгородь. Книга стихов. Л., 1988.

16. Кушнер А. Заметки на полях стихотворений Батюшкова // Новый мир. 2006. № 9. С. 152–167.

17. Кушнер А. Земное притяжение: книга новых стихов. М., 2015.

18. Кушнер А. Избранное. СПб., 1997.

19. Кушнер А. Мелом и углем. М., 2010.

20. Кушнер А. «Мне тоже, Фамусов, мне тоже утром рано...» // Звезда. 2006. № 1. С. 4–5.

21. Кушнер А. Над обрывом. Книга новых стихов. М., 2018.

22. Кушнер А. «Надевая время на запястье...» // Знамя. 2020. № 11. С. 5.

23. Кушнер А. Осенний театр. Книга стихов. М., 2020.

24. Кушнер А. Приметы: Третья книга стихов. Л., 1969.

25. Кушнер А. «Ребяческое удовольствие слышать стихи мои в театре» // Его же. Аполлон в снегу. Заметки на полях. Л., 1991. С. 9–24.

26. Кушнер А. «Шел в комнату – попал в другую...» // Аврора. 1982. № 9. С. 44.

27. Окуджава Б. Стихотворения / сост. О.В. Окуджава и С.С. Бойко. М., 2006.

28. Проскурина В.Ю. Диалоги с Чацким // «Столетия не сотрут...»: Русские классики и их читатели / сост. А.А. Ильин-Томич. М., 1989. С. 56–84.

29. А.С. Пушкин – критик / сост. Е.Н. Лебедев, В.С. Лысенко. М., 1978.

30. «Стихов неотразимый строй...»: указатель стихотворений Александра Кушнера, вошедших в его авторские сборники / сост. А.В. Кулагин. 2-е изд., испр. и доп. Коломна, 2016.

31. Фомичев С. А. «Горе от ума» в перспективе «золотого века» русской литературы // Хмелитский сборник. Смоленск, 2000. Вып. 2. С. 178–189.

32. Ячник Л.М. Интертекстуальність та російська поетична традиція у творчості Олександра Кушнера: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Харків, 2015.

* * *

1. Borisov Yu. N. «Griboedovskij tekst» M.A. Bulgakova // Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser.: Filologiya. Zhurnalistika. 2011. T. 11. Vyp. 1. S. 40–49.

2. «Vek nyneshnij i vek minuvshij...» Komediya A.S. Griboedova «Gore ot uma» v russkoj kritike i literaturovedenii. SPb., 2002.

3. Vysockij V. Sochineniya: v 2 t. / sost., podgot. teksta i komment. A.E. Krylova. M., 1991. T. 2.

4. Goller B. «Gore ot uma» v menyayushchemsya mire // Vopr. literatury. 2009. № 4. S. 228–253.

5. Griboedov A.S. Sochineniya / podgot. teksta, predisl. i komment. V.I. Orlova. M., 1953.

6. Zorin A.L. «Gore ot uma» i russkaya komediografiya 1810–1820-h godov // Uchen. zap. Mosk. un-ta. Ser.: Filologiya. 1977. Vyp. 5. S. 68–82.

7. Kulagin A. Gamletiana Aleksandra Kushnera // Ego zhe. «Slovo sem' zavetnyh strun...»: Stat'i o bardah, i ne tol'ko o nih. Kolomna, 2018. S. 155–182.

8. Kulagin A. K probleme kul'turnoj tradicii: osnovnye motivy i situacii // Ego zhe. Kushner i russkie klassiki: sb. st. Kolomna, 2017. S. 83–102.

9. Kulagin A. Tri pushkinskih pamyatnika // Ego zhe. Poeticheskij Peterburg Aleksandra Kushnera: monogr. Stat'i. Esse. Kolomna, 2020. S. 241–260.

10. Kushner A. V novom veke: stihotvoreniya. M., 2006.

11. Kushner A. Vechernij svet: kniga novyh stihov. SPb., 2013.

12. Kushner A. «Vechnoe udivlenie pered stranost'yu i chudom»: besedoval S. Shargunov // Ogonek. 2017. № 3. 23 yanv. S. 34–35.

13. Kushner A. Vpered, k Griboedovu! Novye zametki na polyah // Vopr. literatury. 2010. № 4. S. 444–476.

14. Kushner A. Dnevnye sny. Kniga stihov. L., 1986.

15. Kushner A. Zhivaya izgorod'. Kniga stihov. L., 1988.

16. Kushner A. Zametki na polyah stihotvorenij Batyushkova // Novyj mir. 2006. № 9. S. 152–167.

17. Kushner A. Zemnoe prityazhenie: kniga novyh stihov. M., 2015.

18. Kushner A. Izbrannoe. SPb., 1997.

19. Kushner A. Melom i uglem. M., 2010.

20. Kushner A. «Mne tozhe, Famusov, mne tozhe utrom rano...» // Zvezda. 2006. № 1. S. 4–5.

21. Kushner A. Nad obryvom. Kniga novyh stihov. M., 2018.

22. Kushner A. «Nadevaya vremyanazapust'e...» // Znamya. 2020. № 11. S. 5.

23. Kushner A. Osennij teatr. Kniga stihov. M., 2020.

24. Kushner A. Primety: Tret'ya kniga stihov. L., 1969.

25. Kushner A. «Rebyacheskoe udovol'stvie slyshat' stihy moi v teatre» // Ego zhe. Apollon v snegu. Zametki na polyah. L., 1991. S. 9–24.

26. Kushner A. «Shel v komnatu – popal v druguyu...» // Avror. 1982. № 9. S. 44.

27. Okudzhava B. Stihotvoreniya / sost. O.V. Okudzhava i S.S. Bojko. M., 2006.

28. Proskurina V.Yu. Dialogi s Chackim // «Stolet'ya ne sotrut...»: Russkie klassiki i ih chitateli / sost. A.A. Il'in-Tomich. M., 1989. S. 56–84.

29. А.С. Пушкин – критик / сост. Е.Н. Лебедев, В.С. Лысенко. М., 1978.

30. «Stihov neatrazimyj stroj...»: ukazatel' stihotvorenij Aleksandra Kushnera, voshedshih v ego avtorskie sborniki / sost. A.V. Kulagin. 2-е изд., испр. i dop. Kolomna, 2016.

31. Fomichev S.A. «Gore ot uma» v perspektive «zolotogo veka» russkoj literatury // Hmelitskij sbornik. Smolensk, 2000. Vyp. 2. S. 178–189.

32. Yachnik L. M. Intertekstual'nist' ta rosij's'ka poetichna tradiciya u tvorhosti Oleksandra Kushnera: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Harkiv, 2015.

“Woe from Wit” in the poetry of Aleksandr Kushner

The article deals with the poems of the different years by Aleksandr Kushner, containing the motives of the comedy by A.S. Griboedov. There is demonstrated that the aphoristic nature, lyricism, every day and national motives and the complication of the characters make an appeal to the poet. The poems are analyzed not only in the context of the comedy's text but also in the creative work of A.S. Kushner and in the sociohistorical context of the epoch. There is emphasized the reflection of the poet concerning the poetic technique of the comedy.

Key words: A.S. Kushner, A.S. Griboedov, “Woe from Wit”, tradition, motive, aphoristic nature, lyricism.

(Статья поступила в редакцию 10.01.2022)

С.В. ПЕРЕВАЛОВА
(Волгоград)

**«ВЕК НЫНЕШНИЙ
И ВЕК МИНУВШИЙ»
РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ ВТОРОГО
ТЫСЯЧЕЛЕТИЯ (рецензия на книги:
Гаджиев А.А. Русская проза второй
половины XX века. Вопросы
мифопоэтики: учеб. пособие.
Саратов, 2022. 178 с.;
Гаджиев А.А. Русская проза
рубежа XX и XXI веков. Основные
направления и течения: учеб.-метод.
пособие. Саратов, 2022. 50 с.)**

Рецензируемые издания, представляющие собой своего рода «диалогию» талантливого филолога, ориентированы на широкий круг читателей и почитателей русской литературы, но в первую очередь речь идет об учебной аудитории. Несомненно, бакалавров и магистрантов, обучающихся по специальности «Филология», заинтересует позиция автора, пытающегося объективно представить вопросы «творческой типологии, идейно-эстетического содержания и художественных особенностей русской прозы второй половины XX в. в аспекте мифопоэтики» и охарактеризовать основные тенденции развития русской литературы последних десятилетий, избегая любых проявлений посторонней вражды и излишне эмоциональных «всплесков» сегодняшних литературных нравов. Это оказывается достижимым вследствие постоянного внимания Гаджиева к инонациональным стилям русской прозы и к мифопоэтике, выступающей объединяющим началом, основой для поддержания диалога культур, что позволяет всем интересующимся самой «кромкой» текущего литературного процесса прийти к обоснованному выводу: все подлинно национальное интернационально и в наши дни. Это впечатлительные усиливающие и завершающие пособия методические разделы. По мысли А.А. Гаджиева, они выполняют «педагогические, позна-

вательные, информационные, эвристические, воспитательные» функции. Поскольку оба издания учитывают специфику двуязычия в современном историко-культурном и информационном пространстве (о чем обстоятельно – в разделе «Русская сетевая литература» в учебном пособии, посвященном прозе последних десятилетий), вопросы методического плана способствуют тому, чтобы будущие учителя – словесники в полной мере овладели секретами своей профессии.

Что касается учебного пособия, в центре которого главные контуры литературного развития второй половины XX в., то в нем, конечно, особенно привлекает композиционная структура: сначала предусматривается знакомство слушателей спецкурса с методологической базой исследования и основными теоретическими понятиями, помогающими аудитории «включиться» в учебный материал. Уточнению современного литературоведческого статуса понятий: «образ», «сюжет», «хронотоп» и др. – оправданно отводится значительный объем (с. 18–68). Не вызывает возражений и предлагаемая профессором Гаджиевым трактовка «проблемы автора» в аспекте фольклорно-литературных связей (параграф 2.1). Сегодня, когда фактом общественного сознания становится воссоединение всех «ветвей» русской литературы, насильственно разьединенной в 1920-е гг. на «официально» признанную, «задержанную» и «литературу русского зарубежья», изучение мифопоэтики как «универсального творческого механизма» дает возможность не только «показать национально-художественную специфику» русской словесности, но и обнаружить «типологическую общность мировой литературы, основывающуюся на возрождении <...> во многом идентичных элементов» (с. 17) устной литературы. Это в традициях «русской филологической школы» соотносить «мифологические истоки с процессом позднейших заимствований в рамках национальных культур, выведение поэтических и повествовательных формул с выстраиванием динамических моделей, необходимых для обобщения мировой литературы как объекта поэтики» [8, с. 29]. Нет сомнений: обращение к «проблеме автора»,

предпринятое профессором Гаджиевым, будет продолжено на материале «новейшей» литературы XXI в., вот тогда, по всей видимости, уместным будет взгляд А.Ю. Большаковой на «теории автора в современном литературоведении», когда казавшееся «аксиоматическим» (в течение десятилетий!) «противопоставление учений М.М. Бахтина и В.В. Виноградова» [2, с. 15] об «авторстве» и «авторе» снимается именно обращением к русской художественной прозе последних десятилетий, заставляющей скорректировать существующие позиции и точки зрения.

В учебном пособии «Русская проза второй половины XX века. Вопросы мифопоэтики» основные акценты расставлены верно. Заданный его автором мифопоэтический аспект изучения русской прозы указанного периода подтверждает, что эстетической основой русской культуры является реализм: именно традиции реалистического письма выявляются А.А. Гаджиевым и в течении деревенской прозы (В. Шукшин, В. Белов, В. Астафьев, В. Распутин), и в прозе городской (В. Тендрков, Ю. Трифонов, В. Маканин) и др. При этом творчеству каждого художника отводится отдельный, добротнo проработанный параграф, завершаемый вопросами и заданиями для студентов. Заслуживает одобрения и последовательность рассмотрения творчества изучаемых писателей: оно начинается со знакомства с мифопоэтическими аспектами художественного мира прозы В.М. Шукшина, «масштаб фигуры» которого не может не привлекать современных исследователей: «писатель-прозаик, поэт, кинорежиссер, сценарист и актер, который за десяток лет сыграл двадцать семь ролей, поставил как режиссер шесть фильмов, опубликовал около двухсот рассказов и два романа» [4, с. 292]. В рецензируемом пособии изучение прозы писателя представлено так, что последующие главы помогают осознать: «Что с нами происходит?». На этот вопрос В.М. Шукшина «самому себе» ищут ответ не только его пытливые «чудики»-правдоискатели, образы которых продолжают давнюю отечественную традицию: правдоискательство становится «главным содержанием русской литературы, начиная с X века» [5], но и все мы, современники и соотечественники. Этому содействует и глава, посвященная исследованию творческого наследия В.Г. Распутина, где подчеркивается значение притчи. Эта «образная формула исторических законов» в повестях В.Г. Распутина 1970–1980-х гг., по справедливому утверждению А.А. Гаджиева,

делает избыточным «какие-либо сравнения эпох, оценок исторического процесса» (с. 96). Утверждение самого В.Г. Распутина: «У кого нет памяти – у того нет жизни», – своего рода рекомендация читателям и исследователям писательского творчества, где мифопоэтический «ключ» – важнейший исследовательский «инструмент». Им хорошо владеет А.А. Гаджиев, высказывая мнение о том, что в прозе Распутина, насыщенной отсылками к фольклорным и библейским мотивам, «нравственно-этическая проблематика (мотив памяти, долга, ответственности и т. д.) дополняется универсальной идеей гармонии части и целого, единичного и множественного, неповторимого и повторяемого» (с. 94). Особого внимания заслуживает рассмотрение А.А. Гаджиевым мифопоэтических аспектов в творчестве В.Ф. Тендрякова. Дело в том, что сам писатель, в юности всерьез увлекавшийся живописью, закончил десятилетку, по его признанию, «за полтора часа до войны», сражался за Харьков и Сталинград, где получил тяжелые ранения, вернувшие его на Вологодчину, в родную школу, теперь – учителем. В те годы «живопись словом» окажется его главным призванием: в своих произведениях В. Тендряков выступает не только как прозаик, восстанавливающий трагические эпизоды отечественной истории, но и как наблюдательный художник, не упускающий из поля зрения детали, позволяющие нашим современникам «вжиться» в прошлое, и как педагог, «изнутри» образовательного процесса повествующий о том, что открывает в подрастающем поколении лучшие качества личности. Эти особенности творческой манеры В.Ф. Тендрякова анализируются А.А. Гаджиевым на материале повести «Ночь после выпуска», где удачно подмечены «параболичность» повествовательной структуры произведения, мыслемки элементы «Сократического диалога» (Сократ Онучин – имя одного из персонажей повести, отсылающее к исторической личности), «знаковость» звучащих в произведении голосов и хронотопа: «ночь» – не только время действия, но и способ «высветить» обелиском, сооруженным в память о поколении ровесников самого писателя, погибших за Родину в годы Великой Отечественной войны, нравственную устойчивость молодого поколения. Правильно, что автор пособия завершает главу, посвященную изучению прозы В.Ф. Тендрякова, вопросами и заданиями для обучающихся, которые касаются не только произведений, хорошо знакомых читателям разного возраста, но и тех, что опубликованы

относительно недавно (например, романа «Покушение на миражи», напечатанного в 1987 г., после ухода писателя из жизни).

Может, стоило наметившееся в данном учебном пособии тематическое «деление» литературы реалистического направления распространить и на структуру исследования, в центре которого основные течения «новой» русской прозы (конечно, не обходя стороной главную для нас тему Великой Отечественной войны, тему коллективизации сельского хозяйства, переживающую в новый «всплеск», «лагерную» тему, к сожалению, не переходящую в разряд «подсобных» и др.)? В противном случае даже «дробное» деление на литературные течения (4.1. Неоклассическая проза; 4.2. Условно-метафорический реализм; 4.3. Турбореализм; 4.4. Жестокая проза) приводит к нежелательному смешению: «Разные стратегии, полярное литературное поведение. От ориентации на “читателя” до ориентации на “себя” – вот спектр авторских позиций» [4, с. 360] в литературе «промежутка». А в данном пособии встречается: «Одним из оригинальных течений современной русской прозы является “жестокая проза” (“другая проза”, “новый реализм”, “проза сорокалетних”»)» (с. 28). Названы и произведения, формирующие поток этой прозы: Т. Толстая («Сомнамбула в тумане» и др.), Л. Петрушевская («Свой круг» и др.), С. Каледин («Стройбат», «Смирненное кладбище»), Л. Габышев («Одлян, или Воздух свободы») и ряд других, которые называет автор, усваивая точку зрения уважаемой исследовательницы: «Еще в конце 1980-х гг. известный литературовед Г. Белая в статье “Другая” проза: предвестие нового искусства» отнесла к «другой прозе» таких разных по содержанию и поэтике своих произведений, как Л. Петрушевская, Т. Толстая, Вен. Ерофеев, В. Нарбикова, Вяч. Пьецух, О. Ермаков, С. Каледин, М. Харитонов, Вл. Сорокин, Л. Габышев и др.». Это правда, как правда и то, что в те «еще» времена о данном явлении неустанно велись дискуссии и на страницах журналов-«толстяков», где высказывались мнения, тоже заслуживающие внимания во втором тысячелетии (например: «Новая проза: та же или «другая» // Новый мир. 1989. № 10). Здесь намечается постепенно укоренившаяся в отечественном литературоведении мысль: «новая» проза (синоним – «другая» проза), появившаяся на «поверхности печатной советской литературы» во второй половине 1980-х гг. и характеризующаяся не только «скепсисом по отношению к самой возможности общественно-

го идеала» [3, с. 248], но и «осознанием, признанием себя только феноменом языка», разительно отличалась от того, что именуется «литературой эпохи гласности», привносящей в процесс изучения «обстоятельства внешние, внелитературные» [6, с. 252]. Вряд ли для этого потребовалось время: «со временем эти писатели разошлись в эстетических принципах своего творчества по разным течениям» (А.А. Гаджиев). Оно потребовалось для того, чтобы оба определения – литература «новой» волны и «другая» проза – заменило более устойчивое, более конкретное понятие – «русский постмодернизм» с его «представлениями о бессмысленности и катастрофичности бытия», с его «политизированностью», как верно подмечено профессором Гаджиевым на странице 12 данного пособия. Еще – о времени: определяя хронологические параметры изучаемого курса, предпочтительнее говорить «Русская литература XX–XXI веков», а не «Литература рубежа», поскольку «рубеж» давно и прочно закреплен за периодом века Серебряного, за литературой рубежа XIX–XX веков. С ним связано и замечание, касающееся вступительной части рецензируемого труда: подчеркивая непродуктивность «классового» подхода к культуре и поддерживая тезис о национальной самобытности русской словесности, противостоящей «механическому западному мышлению» – его отстаивало немало творческих личностей разных эпох – все-таки не стоит, как на странице 18, «брать за одну скобку», т. е. перечислять через запятую, без комментариев, критиков-«славянофилов» 1840–1860-х гг. (И. Киреевский, А. Хомяков и др.) с их ориентацией на «Новгородскую вольницу» и философов-«космистов» Серебряного века, например В. Соловьева (и цитируемого в том же абзаце Н. Бердяева): для них человек – «гражданин Вселенной». К слову, Н.А. Бердяеву в первые десятилетия XX в. виделось не только «пробуждение в России самостоятельной философской мысли, расцвет поэзии и обострение эстетической чувствительности»: досадно было наблюдать и «разрыв с этической традицией литературы XIX века», ослабление «социально-этического элемента, столь сильного» в минувшем столетии, поскольку «культурный ренессанс не имел сколько-нибудь широкого социального излучения» [1, с. 143].

Понятно, что в рамках спецкурса глубоко «зондировать» проблемы национальной идентичности в гармоничном сочетании с бытованием народов и стран на «перекрестках» мировой истории и культуры крайне сложно. И лю-

бого рода классификации «современной русской прозы», многогранного феномена, с трудом поддающегося «формализации», неизменно вызывают немало замечаний и рекомендаций, но так бывает всегда, если встречаешься с яркой работой увлеченного автора, каким предстает со страниц своей учебной «диалогии» А.А. Гаджиев. Исследование профессора Гаджиева, конечно, будет продолжено на материале современной русской драматургии, поэзии и эссеистики, «где начала собственно художественные легко соединяются с публицистическими и философскими» так, что эссеистика сегодня «претендует на место четвертого компонента в общепринятой триаде «эпос, лирика, драма» (В.Е. Хализев). А «век нынешний» только начинается.

Список литературы

1. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). М., 1990.
2. Большакова А.Ю. Теории автора в современном литературоведении // Известия АН. Серия литературы и языка. 1998. Т. 57. № 5. С. 15–24.
3. Вайль П., Генис А. Принцип матрешки // Нов. мир. 1989. № 10. С. 247–250.
4. Глушаков П.С. Шукшин и другие: статьи, материалы, комментарии // Вопр. литературы. 2020. № 3. С. 289–294.
5. Иванова Н. Игра не по правилам: 1994 // Ее же. Скрытый сюжет: русская литература на переходе через век. СПб., 2003. С. 358–364.
6. Лихачев Д.С. Россия // Лит. газ. 1988. 12 окт.
7. Потапов В. На выходе из «андеграунда» // Нов. мир. 1989. № 10. С. 251–257.
8. Шайтанов И.О. «Мировая культура» как проблема и вызов // Вопр. литературы. 2018. № 6. С. 13–33.

* * *

1. Berdyaev N.A. Samopoznanie (opyt filosofskoj avtobiografii). M., 1990.
2. Bol'shakova A.Yu. Teorii avtora v sovremenom literaturovedenii // Izvestiya AN. Seriya literatury i yazyka. 1998. T. 57. № 5. S. 15–24.
3. Vajl' P., Genis A. Princip matreshki // Nov. mir. 1989. № 10. S. 247–250.
4. Glushakov P.S. Shukshin i drugie: stat'i, materialy, kommentarii // Vopr. literatury. 2020. № 3. S. 289–294.
5. Ivanova N. Igra ne po pravilam: 1994 // Ее же. Skrytyj syuzhet: russkaya literatura na perekhode cherez vek. SPb., 2003. S. 358–364.
6. Lihachev D.S. Rossiya // Lit. gaz. 1988. 12 okt.
7. Potapov V. Na vyhode iz «andegraunda» // Nov. mir. 1989. № 10. S. 251–257.
8. Shajtanov I.O. «Mirovaya kul'tura» kak problema i vyzov // Vopr. literatury. 2018. № 6. S. 13–33.



СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Акиншиева
Ирина Петровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социологии и организации работы с молодежью Луганского государственного педагогического университета. E-mail: akinsheva.irina@mail.ru
- Астафурова
Татьяна Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры германской и романской филологии Волгоградского государственного университета. E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Асямолова
Карина Сергеевна* – аспирант кафедры педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета. E-mail: karina.bykova.92@mail.ru
- Байдикова
Наталья Леонидовна* – кандидат педагогических наук, доцент Национального исследовательского университета Московского института электронной техники. E-mail: nataleon22@list.ru
- Белозерцев
Евгений Петрович* – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики Воронежского государственного педагогического университета, заслуженный деятель науки Российской Федерации. E-mail: belozercev_e@mail.ru
- Бокова
Татьяна Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор РАО, профессор кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации Института иностранных языков Московского городского педагогического университета, профессор кафедры по глобальному образованию Института стратегии развития образования РАО. E-mail: tnbokova@mail.ru
- Болотнова
Нина Сергеевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка Томского государственного педагогического университета. E-mail: nsb@tspu.edu.ru
- Бугрова
Юлия Александровна* – заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБОУ «Губернаторский лицей № 101 имени Ю.И. Латышева» г. Ульяновска. E-mail: u.bugrova@mail.ru
- Бушуева
Людмила Александровна* – доктор филологических наук, профессор кафедры зарубежной лингвистики Национального государственного исследовательского Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. E-mail: sebeleva@yandex.ru
- Веретенникова
Вероника Борисовна* – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного образования Казанского федерального университета. E-mail: veronika.veretennikova.71@mail.ru
- Вишневецкая
Наталья Алексеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского государственного технического университета. E-mail: nvishnevezkaya@mail.ru

- Воркачев
Сергей Григорьевич* – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Кубанского государственного технологического университета. E-mail: svork@mail.ru
- Воробьев
Александр Евгеньевич* – кандидат филологических наук, доцент кафедры перевода и практики перевода английского языка Московского государственного лингвистического университета. E-mail: alexresurs@mail.ru
- Галюк
Алина Андреевна* – E-mail: alinegalyuk@gmail.com
- Гончарова
Татьяна Викторовна* – старший преподаватель кафедры социологии и организации работы с молодежью Луганского государственного педагогического университета. E-mail: tanjaruban87@mail.ru
- Данилов
Александр Васильевич* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: aldaniks@yahoo.com
- Демидова
Евгения Евгеньевна* – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры лингвистики Института иностранных языков (Санкт-Петербург). E-mail: demidova_eu@mail.ru
- Демидова
Юлия Александровна* – E-mail: juliademidova97@mail.ru
- Дубова
Марина Анатольевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Государственного социально-гуманитарного университета. E-mail: dubovama@rambler.ru
- Дьякова
Анастасия Алексеевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: twinsi@mail.ru
- Егорова
Галина Ивановна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогического и специального образования Сургутского государственного педагогического университета. E-mail: egorovagi@list.ru
- Егорова
Ольга Арсеновна* – кандидат культурологии, доцент кафедры английского языка для естественных факультетов Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. E-mail: egorovaolga29@mail.ru
- Желтухина
Марина Ростиславовна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: zzmrg@mail.ru
- Зайцева
Юлия Сергеевна* – ассистент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: yu.s.zayceva@strbsu.ru
- Зюбина
Ирина Анатольевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации Южного федерального университета. E-mail: iazyubina@sfedu.ru

- Ильницкая
Татьяна Олеговна* – старший преподаватель Центра иностранных языков и коммуникативных технологий Тюменского государственного университета. E-mail: t.o.ilnickaya@utmn.ru
- Ионова
Светлана Валентиновна* – доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: sionova@mail.ru
- Казаковцева
Ольга Сергеевна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Института филологии Петрозаводского государственного университета. E-mail: olga_danilova90@mail.ru
- Калачев
Антон Витальевич* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: anvit@list.ru
- Калашикова
Ольга Анатольевна* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Краснодарского высшего военного авиационного училища им. А.К. Серова. E-mail: olga.eng@inbox.ru
- Карасёва
Татьяна Вячеславовна* – доктор медицинских наук, профессор кафедры физической культуры и безопасности жизнедеятельности Ивановского государственного университета. E-mail: akmecentr@mail.ru
- Карасик
Владимир Ильич* – доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. E-mail: vkarasik@yandex.ru
- Кожанова
Наталья Викторовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики и второго иностранного языка Алтайского государственного педагогического университета. E-mail: dsf46k@yandex.ru
- Кудинова
Татьяна Анатольевна* – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры иностранных и русского языков Академии ФСО России. E-mail: t.Kudinova77@mail.ru
- Кузина
Юлия Алексеевна* – E-mail: razmacheva_julia@mail.ru
- Кулагин
Анатолий Валентинович* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Государственного социально-гуманитарного университета. E-mail: kula-mariya@yandex.ru
- Ларина
Надежда Альбертовна* – доктор филологических наук, профессор кафедры теории и практики журналистики и современных медиакоммуникаций Института международного права и экономики им. А.С. Грибоедова. E-mail: larina-n-a@mail.ru
- Леонтьев
Виктор Владимирович* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иноязычной коммуникации и лингводидактики Волгоградского государственного университета. E-mail: leontiev_vgu@mail.ru
- Лоцаков
Александр Михайлович* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медицины чрезвычайных ситуаций Ивановской государственной медицинской академии. E-mail: loschakovam@rambler.ru

- Лю Цзэ* – аспирант кафедры педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: andrologia@rambler.ru
- Манылова
Светлана Валентиновна* – ассистент кафедры биомеханики естественнонаучных дисциплин и методик преподавания Тобольского педагогического института им. Д.И. Менделеева (филиала) Тюменского государственного университета. E-mail: manilova-sv@mail.ru
- Матвеева
Галина Григорьевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры мировых языков и культуры Донского государственного технического университета. E-mail: gegemat2337633@rambler.ru
- Мелкая
Лия Александровна* – ассистент кафедры социальной работы и социальной безопасности Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова. E-mail: lia.melkaya@yandex.ru
- Мишина
Алевтина Петровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, начального образования и методик преподавания общеобразовательных дисциплин Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова. E-mail: mialp@list.ru
- Москалев
Иван Юрьевич* – аспирант кафедры германистики и лингводидактики Института иностранных языков Московского городского педагогического университета. E-mail: ivan_02_05_96@mail.ru
- Муллина
Ольга Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков им. А.К. Серова. E-mail: o.mullinova@mail.ru
- Муллина
Татьяна Александровна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков им. А.К. Серова. E-mail: t.a.mullinova@mail.ru
- Назарова
Олеся Владимировна* – кандидат культурологии, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева. E-mail: nazarovaov82@rambler.ru
- Павлова
Татьяна Борисовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики информационного и технологического образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. E-mail: pavtatbor@gmail.com
- Петрищев
Игорь Олегович* – кандидат технических наук, ректор Ульяновского государственного педагогического университета им. И.Н. Ульянова. E-mail: rector@ulspu.ru
- Пищальникова
Вера Анатольевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры общего и сравнительного языкознания Московского государственного лингвистического университета. E-mail: pishchalnikova@mail.ru

- Пономарева
Юлия Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: jjalu@mail.ru
- Ревеко
Людмила Сергеевна* – кандидат филологических наук, профессор кафедры иностранных языков Брянского государственного технического университета. E-mail: kafinyaz1@mail.ru
- Рокунова
Наталья Ивановна* – кандидат культурологии, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева. E-mail: rokunona@inbox.ru
- Романов
Алексей Аркадьевич* – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории языка и межкультурной коммуникации Тверской государственной сельскохозяйственной академии, заслуженный деятель науки РФ. E-mail: romanov_tgsha@mail.ru
- Романова
Лариса Алексеевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры теории языка и межкультурной коммуникации Тверской государственной сельскохозяйственной академии. E-mail: romanov_tgsha@mail.ru
- Романова
Ольга Николаевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Волгоградского государственного технического университета. E-mail: avarom75@list.ru
- Слугина
Ольга Валерьевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева. E-mail: slolval@mail.ru
- Солодовникова
Наталья Геннадиевна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: tommyboy22@mail.ru
- Сребрянская
Наталья Анатольевна* – доктор филологических наук, профессор кафедры английского языка Воронежского государственного педагогического университета. E-mail: srebryan@mail.ru
- Степанова
Юлия Викторовна* – старший преподаватель Центра иностранных языков и коммуникативных технологий Тюменского государственного университета. E-mail: y.v.stepanova@utmn.ru
- Супрун
Василий Иванович* – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: suprun@vspsu.ru
- Сычева
Анна Федоровна* – старший преподаватель кафедры социологии и организации работы с молодежью Луганского государственного педагогического университета. E-mail: annasychova@yandex.ua
- Терелянская
Елизавета Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы Волгоградского государственного социально-педагогического университета. E-mail: eulian@mail.ru

- Терелянская
Ирина Васильевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии, общей и юридической психологии Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ. E-mail: irinavtereliaskaia@gmail.com
- Тимофеева
София Валерьевна* – аспирант Института стратегии развития образования РАО. E-mail: svtimofeieva@gmail.ru
- Тихомирова
Марина Анатольевна* – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики Санкт-Петербургского государственного университета. E-mail: tikhomarina@gmail.com
- Цыган
Нина Валентиновна* – ассистент кафедры социологии и организации работы с молодежью Луганского государственного педагогического университета. E-mail: cygannina62@mail.ru
- Чиж
Роман Николаевич* – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой языковой подготовки Высшей школы народных искусств (академии). E-mail: romanchizh@inbox.ru
- Шеленок
Михаил Алексеевич* – кандидат филологических наук, доцент кафедры философии и культурологии Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов. E-mail: shelenokmishka@rambler.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Danilov* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language and its Teaching Methods, Saint-Petersburg State University. E-mail: aldaniks@yahoo.com
- Aleksandr Loshakov* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Health and Safety and Medicine of Emergency Situations, Ivanovo State Medical Academy of the Ministry of Healthcare of the Russian Federation. E-mail: loschakovam@rambler.ru
- Aleksandr Vorobyev* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Translation Studies and Practice of Translation of English Language, Moscow State Linguistic University. E-mail: alexresurs@mail.ru
- Aleksey Romanov* – Advanced PhD (Philology), Professor, Head of the Department of Theory of Language and Intercultural Communication, Tver State Agricultural Academy. E-mail: romanov_tgsha@mail.ru
- Alevtina Mishina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Preschool, Primary Education and Teaching Methods of General Education Disciplines, Ulyanovsk State University of Education. E-mail: mialp@list.ru
- Alina Galyuk* – E-mail: alinegalyuk@gmail.com
- Anastasiya Dyakova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: twinsi@mail.ru
- Anatoliy Kulagin* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature, State University of Humanities and Social Studies. E-mail: kula-mariya@yandex.ru
- Anna Sycheva* – Senior Lecturer, Department of Social Studies and Organization of Work with Youth, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: annasychova@yandex.ua
- Anton Kalachev* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: anvit@list.ru
- Elizaveta Terelyanskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Work, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: eulian@mail.ru
- Evgeniy Belozertsev* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of General Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University, Honored Scientist of the Russian Federation. E-mail: belozercev_e@mail.ru
- Evgeniya Demidova* – PhD (Philology), Lecturer, Department of Linguistics, Institute of Foreign Languages (Saint Petersburg). E-mail: demidova_eu@mail.ru

- Galina Egorova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogical and Special Education, Surgut State Pedagogical University. E-mail: egorovagi@list.ru
- Galina Matveeva* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of World Languages and Culture, Don State Technical University. E-mail: gegemat2337633@rambler.ru
- Igor Petrishev* – PhD (Technical Sciences), Head of Ulyanovsk State University of Education. E-mail: rector@ulspu.ru
- Irina Akinsheva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Social Studies and Organization of Work with Youth, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: akinsheva.irina@mail.ru
- Irina Tereyanskaya* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Social Studies, General and Legal Psychology, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: irinavtereliaskaia@gmail.com
- Irina Zyubina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics and Professional Communication, Southern Federal University. E-mail: iazyubina@sfedu.ru
- Ivan Moskalev* – Post Graduate Student, Department of German Philology and Linguodidactics, Institute of Foreign Languages, Moscow City University. E-mail: ivan_02_05_96@mail.ru
- Karina Asyamolova* – Post Graduate Student, Department of Pedagogical and Special Education, Surgut State Pedagogical University. E-mail: karina.bykova.92@mail.ru
- Larisa Romanova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Theory of Language and Intercultural Communication, Tver State Agricultural Academy. E-mail: romanov_tgsha@mail.ru
- Liu Ze* – Post Graduate Student, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: andrologia@rambler.ru
- Liya Melkaya* – Assistant, Department of Social Work and Social Security, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov. E-mail: lia.melkaya@yandex.ru
- Lyudmila Bushueva* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Foreign Linguistics, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. E-mail: sebeleva@yandex.ru
- Lyudmila Revenko* – PhD (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Bryansk State Technical University. E-mail: kafinyaz1@mail.ru
- Marina Dubova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and Literature, State University of Humanities and Social Studies. E-mail: dubovama@rambler.ru
- Marina Tihomirova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Pedagogy, Saint-Petersburg State University. E-mail: tikhomarina@gmail.com
- Marina Zheltuhina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Philology, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: zzm@mail.ru

- Mikhail Shelenok* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Philosophy and Culture Studies, St. Petersburg University of Humanities of Social Sciences. E-mail: shelenokmishka@rambler.ru
- Nadezhda Larina* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Theory and Practice of Journalism and Modern Media Communications, A.S. Griboyedov Institute of International Law and Economics. E-mail: larina-n-a@mail.ru
- Natalia Solodovnikova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Language Studies, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: tommyboy22@mail.ru
- Nataliya Baydikova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, National Research University of Electronic Technology. E-mail: nataleon22@list.ru
- Natalya Kozhanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguodidactics and Second Foreign Language, Altai State Pedagogical University. E-mail: dsf46k@yandex.ru
- Natalya Rokunova* – PhD (Culturology), Associate Professor, Department of English Language for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: rokunona@inbox.ru
- Natalya Srebryanskaya* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of English Language, Voronezh State Pedagogical University. E-mail: srebryan@mail.ru
- Natalya Vishnevetskaya* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University. E-mail: nvishnevezkaya@mail.ru
- Nina Bolotnova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language, Tomsk State Pedagogical University. E-mail: nsb@tspu.edu.ru
- Nina Tsygan* – Assistant, Department of Social Studies and Organization of Work with Youth, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: cygannina62@mail.ru
- Olesya Nazarova* – PhD (Culturology), Associate Professor, Department of English Language for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: nazarovaov82@rambler.ru
- Olga Egorova* – PhD (Culturology), Department of English Language for Science Faculties, Lomonosov Moscow State University. E-mail: egorovaolga29@mail.ru
- Olga Kalashnikova* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Languages, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov. E-mail: olga.eng@inbox.ru
- Olga Kazakovtseva* – PhD (Philology), Senior Lecturer, Department of Russian Language, Institute of Philology, Petrozavodsk State University. E-mail: olga_danilova90@mail.ru
- Olga Mullinova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov. E-mail: o.mullinova@mail.ru

- Olga Romanova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University. E-mail: avarom75@list.ru
- Olga Slugina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of English Language for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University. E-mail: slolval@mail.ru
- Roman Chizh* – PhD (Philology), Head of the Language Training Department, Higher School of Folk Arts (Academy). E-mail: romanchizh@inbox.ru
- Sergey Vorkachev* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Foreign Languages, Kuban State Technological University. E-mail: svork@mail.ru
- Sofiya Timofeeva* – Post Graduate Student, Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education. E-mail: svtimofeieva@gmail.ru
- Svetlana Ionova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of General and Russian Language Studies, Pushkin State Russian Language Institute. E-mail: sionova@mail.ru
- Svetlana Manylova* – Assistant, D.I. Mendeleev Tobolsk Pedagogical Institute (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Tyumen State University”. E-mail: manilova-sv@mail.ru
- Tatyana Astafurova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of German and Romance Philology, Volgograd State University. E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Tatyana Bokova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor of the Russian Academy of Education; Professor, Department of Teaching Methods of English Language and Business Communication, Institute of Foreign Languages, Moscow City University; Professor, Department of Global Education, Institute for Strategy and Theory of Education of the Russian Academy of Education. E-mail: tnbokova@mail.ru
- Tatyana Goncharova* – Senior Lecturer, Department of Social Studies and Organization of Work with Youth, Lugansk State Pedagogical University. E-mail: tanjaruban87@mail.ru
- Tatyana Ilynitckaya* – Senior Lecturer, the Center of Foreign Languages and Communication Technologies, University of Tyumen. E-mail: t.o.ilnickaya@utmn.ru
- Tatyana Karaseva* – Advanced PhD (Medical Sciences), Professor, Department of Physical Culture and Life Safety, Ivanovo State University. E-mail: akmeentr@mail.ru
- Tatyana Kudinova* – PhD (Philology), Lecturer, Department of Foreign and Russian Languages, The Academy of the Federal Guard Service of the Russian Federation. E-mail: t.Kudinova77@mail.ru
- Tatyana Mullinova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian Language, Krasnodar Air Force Institute for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov. E-mail: t.a.mullinova@mail.ru

- Tatyana Pavlova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Teaching Methods of Information and Technology Education, the Herzen State Pedagogical University of Russia. E-mail: pavtatbor@gmail.com
- Vasiliy Suprun* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of Russian Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: suprun@vspu.ru
- Vera Pishchalnikova* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of General and Comparative Language Studies, Moscow State Linguistic University. E-mail: pishchalnikova@mail.ru
- Veronika Veretennikova* – PhD (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Preschool Education, Kazan Federal University. E-mail: veronika.veretennikova.71@mail.ru
- Victor Leontyev* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Language Communication and Linguodidactics, Volgograd State University. E-mail: leontiev_vgu@mail.ru
- Vladimir Karasik* – Advanced PhD (Philology), Professor, Department of General and Russian Language Studies, Pushkin State Russian Language Institute. E-mail: vkarasik@yandex.ru
- Yuliya Bugrova* – Deputy Headmaster for Curriculum and Discipline, Municipal Budgetary Educational Institution “Gubernatorial Lyceum No. 101 named after People’s Teacher of the Russian Federation Yu.I. Latyshev” of Ulyanovsk. E-mail: u.bugrova@mail.ru
- Yuliya Demidova* – E-mail: juliademidova97@mail.ru
- Yuliya Kuzina* – E-mail: razmacheva_julia@mail.ru
- Yuliya Ponomareva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University. E-mail: jialu@mail.ru
- Yuliya Stepanova* – Senior Lecturer, the Center of Foreign Languages and Communication Technologies, University of Tyumen. E-mail: y.v.stepanova@utmn.ru
- Yuliya Zaytseva* – Assistant, Department of German Languages, the Sterlitamak branch of Bashkir State University. E-mail: yu.s.zayceva@strbsu.ru



СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Главный редактор

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

Зам. главного редактора:

Е.И. Сахарчук, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, д-р филол. наук, проф.

Редакционная коллегия:

Т.Н. Астафурова, д-р пед. наук, проф.

Д. Бергс-Винкельс, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

Е.В. Брысина, д-р филол. наук, проф.

С.Г. Воркачëв, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

А.Х. Гольденберг, д-р филол. наук, проф.

Е.В. Данильчук, д-р пед. наук, проф.

К.И. Декатова, д-р филол. наук, доц.

Л.В. Жаравина, д-р филол. наук, проф.

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

В.И. Карасик, д-р филол. наук, проф. (Москва)

А.А. Кораблев, д-р филол. наук, проф. (Донецк)

М.В. Корепанова, д-р пед. наук, проф.

А.М. Коротков, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

О.А. Кравченко, д-р филол. наук, доц. (Донецк)

Н.А. Красавский, д-р филол. наук, проф.

Л.П. Крысин, д-р филол. наук, проф. (Москва)

С.В. Крючков, д-р физ.-мат. наук, проф.

М.Ч. Ларионова, д-р филол. наук, доц. (Ростов-на-Дону)

О.А. Леонтович, д-р филол. наук, проф.

Г.Б. Мадиева, д-р филол. наук, проф. (Алматы, Казахстан)

Е.В. Мецерьякова, д-р пед. наук, проф.

Л.А. Милованова, д-р пед. наук, проф. (Москва)

В.М. Мокиенко, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург)

М.В. Николаева, д-р пед. наук, доц.

М. Олейник, д-р филол. наук, доц. (Люблин, Польша)

С.В. Перевалова, д-р филол. наук, доц.

Н.С. Пурьшева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Л.Н. Савина, д-р филол. наук, доц.

А.Н. Сергеев, д-р пед. наук, проф.

В.В. Сериков, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Т.К. Смыковская, д-р пед. наук, проф.

Г.П. Стефанова, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

Н.Е. Тропкина, д-р филол. наук, проф.

А.П. Тряпицына, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

А.А. Фокин, д-р филол. наук, доц. (Ставрополь)

К. Хенгст, д-р филол. наук, проф. (Лейпциг, Германия)

Цзиньлин Ван, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

Э.Ф. Шафранская, д-р филол. наук, доц. (Москва)

В.Г. Щукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

В.В. Зайцев, д-р пед. наук, проф.

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

В.И. Супрун, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education,
Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy chief editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vasily Suprun, Advanced PhD (Philology), Professor

Tatiana Astafurova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Dagmar Bergs-Winkels, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)
Evgenia Brysina, Advanced PhD (Philology), Professor
Sergey Vorkachev, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)
Arkady Goldenberg, Advanced PhD (Philology), Professor
Elena Danilchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Kristina Dekatova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Larisa Zharavina, Advanced PhD (Philology), Professor
Vladimir Zaitsev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladimir Karasik, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Alexander Korablev, Advanced PhD (Philology), Professor (Donetsk)
Marina Korepanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Alexander Korotkov, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Oksana Kravchenko, Advanced (Philology), Associate Professor (Donetsk)
Nikolay Krasavsky, Advanced (Philology), Professor
Leonid Krysin, Advanced PhD (Philology), Professor (Moscow)
Sergey Kryuchkov, Advanced PhD (Physics and Math), Professor
Marina Larionova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Rostov-on-Don)
Olga Leontovich, Advanced PhD (Philology), Professor
Gulmira Madieva, Advanced PhD (Philology), Professor (Almaty, Kazakhstan)
Elena Meshcheryakova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Lyudmila Milovanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Valery Mokienko, Advanced PhD (Philology), Professor (St. Petersburg)
Marek Olejnik, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Lublin, Poland)
Marina Nikolaeva, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor
Svetlana Perevalova, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Natalia Puryшева, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Associate Professor
Aleksey Sergeev, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Vladislav Serikov, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)
Tatyana Smykovskaya, Advanced PhD (Pedagogy), Professor
Galina Stefanova, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)
Nadezhda Tropkina, Advanced PhD (Philology), Professor
Alla Tryapitsyna, Corr. RAO, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)
Alexander Fokin, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Stavropol)
Hengst Karlheinz, Advanced PhD (Philology), Professor (Leipzig, Germany)
Jinling Wang, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)
Eleonora Shafranskaya, Advanced PhD (Philology), Associate Professor (Moscow)
Vasily Schukin, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)